

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

PÁGINA Y SIGNOS



REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PÁGINA Y SIGNOS

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Primera edición, noviembre 2015

PÁGINA Y SIGNOS es una publicación del Fondo Editorial de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de la Editorial Kipus.

© Grupo Editorial Kipus, Cochabamba (Bolivia)
Calle Hamiraya N.º 127 casi av. Heroínas, Cochabamba, Bolivia.
Telfs.: (591-4) 4582716 – 4116196. Fax: (591-4) 4582716- 4237448
E-mail: planta_gek@yahoo.com
Página web: www.editorakipus.com

© Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
Plazuela Sucre, acera sud
Telefax: (591-4) 4258803, 4544108, interno 260-261
Correo electrónico: paginaysignos.revista@gmail.com
<https://www.facebook.com/paginaysignos>
Cochabamba, Bolivia

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Alandia Mercado
Silvana Campanini Tejerina
Carlos Alberto Estrada García
Elena Ferrufino-Coqueugniot
Vicente Limachi Pérez
Fernando Llanos Gutiérrez

RESPONSABLE DE EDICIÓN

Patricia Alandia Mercado
paty98@gmail.com

TRADUCCIÓN

Giovanni Fossati Lema

DISEÑO DE LA PORTADA

Mariel Cabrera V.

DIAGRAMACIÓN

Grupo Editorial Kipus

Depósito Legal: 2-3-119-07

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

PÁGINA Y SIGNOS

REVISTA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Año 9, número 12

Noviembre de 2015

Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón

CONTENIDO

Presentación	9
LTI: Un análisis crítico del discurso totalitario	
Juan Marcelo Columba-Fernández	11
La racionalidad detrás de las lógicas de poder	
Felipe Terán Gezn	23
El <i>ethos</i> político: análisis de la imagen de sí de J.M. Santos	
Teresita Vásquez Ramírez	41
Representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios de Pereira: enfoque desde los antecedentes discursivos del lenguaje	
Leandro Arbey Giraldo Henao Sandra Milena Osorio Monsalve.....	67
Análisis del discurso regulatorio en la escuela	
Mónica Jaramillo Tamayo	103
¿El discurso del héroe trágico de « El túnel » es nihilista?	
Carmen Aguirre Milosevic	119

PRESENTACIÓN

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2015). Presentación. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 9-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10215058>

Estudiar los discursos supone internarse en unidades significativas complejas, que vehiculan no solo mensajes situados en interacciones comunicativas específicas, sino un conjunto de sistemas cognitivos, aprendidos y contruidos socialmente, en los que subyacen idiosincrasias, identidades, comprensiones de mundo, posiciones políticas e ideológicas. En ese sentido, el discurso ha motivado miradas multidisciplinares, que van desde la antropología, pasando por la sociología, la lingüística, la psicología, hasta encontrar, de la mano de la semiótica y la pragmática, un espacio propio en el análisis del discurso, una transdisciplina, que se abre campo entre las ciencias sociales y humanas.

Para su duodécimo número, la revista *Página y Signos* ha convocado a investigadores e intelectuales de distintas áreas en torno justamente del análisis del discurso, con el objetivo de aportar a la comprensión de problemas sociales y políticos que se expresan, en nuestras sociedades, en desigualdad, discriminación, racismo, abuso de poder, entre otros. Como siempre, la respuesta llegó desde distintos lugares —geográficos y disciplinares—, dando lugar a un material plural, que nos ayudará a transitar el sendero de los estudios sobre el discurso, aún incipientes en Bolivia.

En el campo del análisis del discurso político, contamos con los trabajos de Juan Marcelo Columba-Fernández, *LTI: Un análisis crítico del discurso totalitario*; Felipe Terán Gezn, *La racionalidad detrás de las lógicas de poder*, y Teresita Vásquez Ramírez, *El ethos político: análisis de la imagen de sí de J.M. Santos*.

Representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios de Pereira: enfoque desde los antecedentes discursivos del lenguaje, de Leandro Arbey Giraldo Henao y Sandra Milena Osorio Monsalve, y *Análisis del discurso regulatorio en la escuela*, de Mónica Jaramillo Tamayo, nos introducen en la

escuela para analizar los discursos de los estudiantes y de las instituciones, respectivamente.

Para finalizar, Carmen Aguirre Milosevic se pregunta: *¿El discurso del héroe trágico de «El túnel» es nihilista?*, en una exploración del discurso literario, desde la semántica cognitiva.

Este número ha sido preparado durante un periodo conflictivo, que mantuvo cerradas las puertas de nuestra Universidad por cuatro meses; en él constatamos la potencia de los discursos, que pueden ser utilizados como armas de destrucción o herramientas de construcción. Desde este espacio de debate académico, apostamos por un (re)encuentro y, a través del intercambio de ideas, por el establecimiento de un diálogo honesto y respetuoso.

Patricia Alandía Mercado
Responsable de edición

LTI – UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO TOTALITARIO

Juan Marcelo Columba-Fernández*

Cómo citar: Columba-Fernández, J. M. (2015). LTI: Un análisis crítico del discurso totalitario. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 11-22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10215079>

RESUMEN

La obra del filólogo judío-alemán Víctor Klemperer, titulada “*LTI, Notizbuch eines Philologen*”, es un testimonio excepcional sobre el estudio de los lenguajes totalitarios. El presente escrito tiene por objeto realizar una brevísima revisión y una primera aproximación a la obra de Klemperer, destacando su trascendencia y vigencia en el ámbito de las ciencias del lenguaje. La obra del académico, revisada con la distancia que permiten los años transcurridos desde su publicación, no deja de ser un texto fundamental para entender los mecanismos mediante los cuales el lenguaje actúa en la sociedad, en particular cuando este asume formas totalitarias. El filólogo estudia la lengua germánica deformada por la ideología nazi; analiza los discursos desde una perspectiva crítica que podría denominarse “léxico-etnográfica” y elabora una descripción tanto profunda como subjetiva del uso del lenguaje en el contexto del régimen nacional-socialista entre 1933 y 1945 en Alemania.

Palabras claves: LTI, Klemperer, análisis del discurso, totalitarismo.

* Lingüista boliviano. Realizó estudios de posgrado en la Universidad Mayor de San Andrés, Université de Paris XII, Université de Franche-Comté y École des Hautes Études en Sciences Sociales. Correo electrónico: suxta@hotmail.com.

ABSTRACT

The work of German-Jewish philologist Victor Klemperer entitled “LTI, Notizbuch eines Philologen” is an exceptional testimony of the study of totalitarian languages. This work pretends to make a brief review and a first approximation to Klemperer’s work, highlighting its relevance and validity in the field of language sciences. The work of the scholar, revisited after the years gone by since its publication, remains as a reference to understand the language mechanisms by which language acts in society, particularly when it assumes totalitarian forms. The philologist studies the Germanic language distorted by Nazi ideology; he analyzes the discourses from a critical perspective, a sort of “lexical-ethnographic” view which allows developing a deep and subjective description of language use in the context of the National Socialist regime between 1933 and 1945 in Germany.

Keywords: LTI, Klemperer, discourse analysis, totalitarianism.

Introducción

Victor Klemperer, profesor de la Universidad de Dresden, fue uno de los pocos judío-alemanes que sobrevivió al régimen hitleriano. Su obra titulada “*LTI, Notizbuch eines Philologen*”¹ (LTI, diario de un filólogo), publicada originalmente en 1947, estudia las formas en las que la ideología totalitaria nazi ejerce una influencia sobre la lengua alemana.

El testimonio de Klemperer llegó a nuestros días a pesar de las penosas condiciones de vida que en la época debían soportar quienes tenían orígenes judíos como Klemperer. Krieg (1997: 163) señala que el filólogo escapó por poco a la muerte, en parte por su matrimonio con una mujer categorizada como “aria”, hecho que evitó su deportación hasta 1945, año en el cual los judíos protegidos por un matrimonio mixto fueron “convocados” por los nazis; afortunadamente, un bombardeo aliado sobre Dresden provocó una gran desorganización en la ciudad, y este evento salvó la vida del filólogo.

Desde 1933 hasta 1945, Klemperer retuvo en su diario notas que concernían al discurso y a la comunicación empleada por el régimen nazi; estas notas serían la base para la publicación de su obra en Alemania, una vez llegado el fin del régimen. Las observaciones y reflexiones incluidas en su diario, inicialmente, no pretendían alcanzar un rango científico, dado que, para Klemperer (1996: 38), el estudio de la globalidad de la Lengua del Tercer Reich debió ser el resultado de ensayos y tesis que analicen múltiples problemas desde dominios diversos, como la historia, el derecho, la economía, la filología, etc. Sin embargo, el testimonio del profesor brindó importantísimas claves de lectura para comprender una lengua prisionera de la ideología (Combe en Klemperer, ob.cit.:13).

El estudio de la obra de Klemperer cobra importancia y vigencia en el contexto regional al momento de hacer una lectura crítica y un balance del actual proceso político boliviano. Este proceso, inspirado en postulados marxistas e indigenistas como fundamento del Estado², exige una interpretación desde el ámbito de las ciencias del lenguaje en vista de que cada día, y cada vez con mayor frecuencia,

¹ La fuente principal utilizada en el presente trabajo es la traducción francesa del libro editado en 1996 por Albin Michel, titulada “LTI, Lingua Tertii Imperii, la langue du IIIe Reich” o La “Lengua del Tercer Imperio”, en referencia al “Drittes Reich” o régimen hitleriano alemán.

² La Constitución Política boliviana vigente, en lo referente a su carácter indianista, albergaría disposiciones claramente racistas al otorgar privilegios constitucionales en atención a consideraciones de orden étnico, como es el caso de considerar a los pueblos “indígena originarios campesinos” como los únicos conglomerados

se expresan numerosas voces que califican el mencionado proceso y fundamentalmente su discurso, como “totalitarios”³.

El estudio del discurso nazi

LTI

Si bien el “*Notizbuch*” no tiene en su origen pretensiones científicas (Krieg, 1997: 163), la “*Lingua Tertii Imperii*” (Lengua del Tercer Imperio) fue asumida por Klemperer como su único objeto de estudio y reflexión mientras tuvo duración el régimen nazi. Esta elección no se realizó, lamentablemente, por voluntad propia o una afición particular del filólogo sobre el estudio del lenguaje político o totalitario. Su decisión estuvo basada, como expresan las páginas de su diario, en una cuestión de supervivencia ligada a las absurdas restricciones, condiciones y leyes impuestas a quienes eran considerados de orígenes semíticos por el régimen, tal es el caso del profesor Klemperer.

Despojado de su actividad académica en la Universidad de Dresden, una vez que el régimen realizó una “purga” entre los funcionarios públicos alemanes, Klemperer tuvo que abandonar el trabajo intelectual que emprendía hasta el momento sobre la literatura francesa del siglo XVIII al no tener acceso a las bibliotecas públicas: “...*je fus sous le coup de l'interdiction de fréquenter les bibliothèques, et ainsi me fut enlevée l'œuvre de ma vie*”⁴.

Poco a poco la lengua de la época que, paradójicamente, en un inicio detestaba y evitaba, se convertía forzosamente en un objeto de interés mayor para el estudioso del lenguaje: “...*c est donc littéralement et au sens proprement philologique à la langue du Troisième Reich que je me accrochais le plus fermement et c est elle qui constituait mon balancier pour surmonter le vide*...”⁵

sociales en posibilidad de constituirse como una “nación” con todas las ventajas de gestión que este estatus conlleva (propia justicia, administración de recursos, etc.). En Urenda, *El Estado Catoblepas. Las contradicciones destructivas del Estado boliviano*, 2009, p. 10.

³ Además de las múltiples expresiones de opositores al Gobierno boliviano sobre este aspecto, cito, a manera de ejemplo de trascendencia internacional, la del diario español “El País” que, en su editorial del 20 de marzo de 2010, expresa: “...Morales ha puesto en marcha una feroz maquinaria de ajuste de cuentas; en la peor tradición de los gobiernos revolucionarios que acaban abrazando el totalitarismo.” (<http://www.elpais.com>).

⁴ “...soporté el golpe de la prohibición de frecuentar las bibliotecas, y así me fue robada la obra de mi vida.” (Traducción mía). (Klemperer, ob. cit.: 36).

⁵ “...es entonces, literalmente y en el sentido propiamente filológico, que me aferraba lo más fuertemente posible a la Lengua del Tercer Imperio y es ella que se convirtió en mi trapezio para superar el vacío...” (Traducción mía). (Ibid.: 35).

Pero las cosas no se hacían más fáciles para el estudio de esta lengua totalitaria, únicamente por el hecho de adoptar dicho objeto de reflexión. Existía una doble dificultad para Klemperer no solo por la restricción de uso de bibliotecas, sino también por una prohibición generalizada de publicaciones del “Reich” (periódicos, formularios, correo administrativo, etc.) a todo aquel individuo que no fuera considerado “ario”; este hecho constituía un constante peligro para la integridad de Klemperer y su esposa alemana: “...se procurer ces modèles... c’était pour moi extrêmement difficile, toujours dangereux et parfois absolument impossible”⁶.

Klemperer había adoptado este lenguaje totalitario como objeto de reflexión, y comenzó a describirlo a partir de sus manifestaciones y a cuestionarse sobre su naturaleza en las notas de su diario.

La caracterización del lenguaje totalitario, en tanto objeto de estudio, no podría ignorar la relación que establecen la fuente y el mensaje emanado. La esencia de este “lenguaje totalitario”, remitiría, entonces, a pensar en las características del Estado totalitario, fuente primaria de un lenguaje viciado por su ideología política.

La revisión de la célebre fórmula del jurista alemán Carl Schmitt “*der Total Staat*” (Estado total) puede brindar interesantes luces al respecto. Schmitt (en Faye, 2003: 61-62) define al Estado total como la “identidad entre la sociedad y el Estado”, vale decir, la anulación de límites entre la organización política global, por una parte, y aquello que no lo es, por otra: el pueblo, su educación, cultura, economía, en fin, todas sus relaciones sociales “apolíticas”.

Estamos hablando aquí de un todo político orgánico, en el sentido de un conjunto unido y articulado, que intenta asimilar dentro de sí mismo todos los entes independientes, autónomos o ajenos que escapen a su control⁷.

Otro jurista, discípulo de Schmitt, Ernst ForsthoFF define al “Estado total” como una “fórmula” que sirve fundamentalmente para anunciar el comienzo de un nuevo Estado⁸; un Estado cuya propiedad esencial consiste en una soberanía

⁶ “...conseguir esas publicaciones era para mí extremadamente difícil, siempre peligroso, y a veces absolutamente imposible.” (Traducción mía). (Ibid.:36).

⁷ En el caso del actual proceso político boliviano, el Vicepresidente del Estado, en una conferencia realizada el 16 de septiembre del presente año en la Universidad Católica de la ciudad boliviana de Cochabamba, caracterizó al Estado como “dominación [y] monopolio. El Estado tiene que concentrar legitimidad, coerción, recursos públicos en un escenario de luchas” (<http://www.lostiempos.com>).

⁸ La fórmula “Estado plurinacional”, para el caso boliviano, tendría el mismo objetivo de anunciar una nueva manera de organización política expresada en la Constitución Política del Estado.

envolvente o un ejercicio de autoridad y control que destruye todas las autonomías (en Faye, 2003: 65).

Esta característica envolvente y asimiladora del Estado total que engloba todo aspecto apolítico, en su intento de homogeneización, incluye también al lenguaje. Un lenguaje estandarizado y homogéneo⁹, con preponderancia de la pasión sobre la razón: un “lenguaje totalitario” que interviene en cada una de las esferas y relaciones humanas en función a las directrices e ideología propias al poder ejercido desde el Estado total.

La mirada del filólogo

¿Cómo estudia el profesor Klemperer la Lengua del Tercer Reich? La observación, entendida como percepción, le permite descifrar esta lengua totalitaria. Combe (en Klemperer, 1996: 14) indica que él revierte su estatus de excluido por el de observador, y aprovecha esta situación para estudiar “*in vivo*” la LTI en el terreno donde se impregna en las mentalidades. Klemperer anota en su diario: “*J observeis de plus en plus minutieusement la façon de parler des ouvriers a l usine, celle des brutes de la Gestapo et comment l on s exprimait chez nous...*”¹⁰.

El observador-filólogo memoriza y retiene la forma en la cual se manifiesta y actúa la LTI (Klemperer, 1996: 34). Naturalmente el “instrumento” esencial y privilegiado para la tarea de recogida de información es su “*Notizbuch*”. Él realiza el trabajo de campo de manera similar a la de un etnógrafo que estudia cierta comunidad; sin embargo, no se hace evidente la clasificación de su observación entre las categorías clásicas “participante” y “no-participante”: Klemperer vive el fenómeno desde dentro de la sociedad alemana (participante), pero al mismo tiempo está excluido y separado de la misma por motivos de segregación étnica (no-participante), imposibilitado de “integrarse a la comunidad” en el sentido utilizado en la investigación en ciencias sociales, a pesar de los años que tuvo que vivir bajo el régimen nazi. Actualmente, los dos procedimientos de recolección de información se utilizan a menudo en estudios etnográficos sobre la comunicación (Saville-Troike, 2005: 122-125). La primera

⁹ El diario del filólogo señala que el Reich habla con una “espantosa homogeneidad en todas sus manifestaciones” (traducción mía); una uniformidad absoluta de la lengua escrita y hablada en todos los materiales producidos en la época bajo el control del partido nazi, una característica constitutiva de esta lengua totalitaria (Klemperer, ob. cit.: 34).

¹⁰ “Observaba cada vez más minuciosamente la manera de hablar de los obreros en la fábrica (Klemperer después de ser destituido, trabajaba en una fábrica de zapatos), de los brutos de la Gestapo y cómo nos expresábamos en nuestro hogar” (Traducción mía). (Klemperer, ob. cit.: 36).

es considerada como el método más frecuente en la investigación etnográfica, donde la inmersión prolongada del investigador en otra sociedad permite distinguir patrones de conducta cultural. La segunda se diferencia por ser una observación sin perturbación, donde el investigador, incluso, si se encuentra visible, puede observar pasivamente el evento sin perturbar la situación.

Klemperer, habiendo nacido alemán y habiendo vivido su vida en esta comunidad, fue bruscamente relegado a una vida paralela y subterránea al interior de la misma. Puede postularse que su observación, a pesar de vivirla dentro de la sociedad alemana, pertenece al segundo tipo postulado (no-participativa), pues, desde su aislamiento, no ocasiona ninguna alteración ni perturbación a los hechos acaecidos durante el régimen hitleriano, pero su integración previa (participativa) le permitiría interpretar las transformaciones lingüísticas de la LTI.

No solamente la observación, sino también la introspección (Saville-Troike, 2005: 121), sería un medio importante al momento de recolectar datos acerca de la LTI. Al cuestionarse “...comment l'on s'exprimait chez nous...”, el filólogo refiere a los aspectos de la lengua y la cultura que requieren una respuesta desde una perspectiva de la propia comunidad de habla del investigador; en el caso de Klemperer, una comunidad de habla separada de aquella del Tercer Reich ¹¹.

El filólogo lee y escucha todo aquello que está a su alcance durante la jornada y anota, la madrugada siguiente, aspectos relacionados con las palabras (Krieg, 1997: 194). En lo referente a la repetición y el aumento de frecuencia de uso de ciertos términos como “pueblo”, Klemperer anota:

Le mot « peuple » [volk] est employé dans les discours et les écrits aussi souvent que le sel á table...: «fête du peuple» [volksfest],... «communauté du peuple» [volksgemeinschaft],... «étranger au peuple» [volksfremd],... on appelle Hitler le «chancelier du peuple» [volkskanzler] plus souvent qu auparavant... la répétition constante semble être un effet de style capital dans leur langue...¹²

¹¹ La separación de los judíos orquestada por el régimen nazi se concretaba en la localización de los mismos en “maisons de Juifs” (casas de judíos) construidas en medio de los barrios “arios”. El filólogo desarrollaba sus reflexiones y redactaba su diario desde una de estas casas (Klemperer, ob, cit.: 223).

¹² “La palabra “pueblo” es empleada en los discursos y los escritos tan usualmente como la sal en las mesas...: “fiesta del pueblo” (cumpleaños de Hitler),... “comunidad del pueblo”, ... “extranjero al pueblo”,... se llama más frecuentemente que antes “canciller del pueblo” a Hitler,... la repetición constante parece ser un efecto de estilo central en su lengua...” (traducción mía). (Klemperer, ob, cit.: 58-59).

Otros aspectos registrados en el diario de Klemperer son la germanización de nombres de lugares¹³, nombres dados a los niños (judíos o germánicos según el caso), la aparición de siglas y abreviaciones (HJ por “*Hitler jugend*” o “*Juventud Hitleriana*”), la aparición de algunos neologismos como “desjudaizar” o “arianizar”, pero fundamentalmente el cambio de sentido a ciertos términos: el caso del calificativo “fanático”, inicialmente peyorativo, designa en el Tercer Reich cualidades como “valor, coraje y devoción” (Krieg, 1997: 164).

Klemperer (1996: 248-261) registra otro aspecto importante en las notas de su diario: la forma inconsciente de adopción de la lengua totalitaria por parte de aquellos sobre quienes ejerce su dominación. El filólogo toma por corpus lingüístico las conversaciones sostenidas con personas que, como él, sufrían de la exclusión por causa de sus orígenes étnico-culturales. En los intercambios, Klemperer se percató de la utilización de términos antisemíticos y otros característicos del *Reich* de los labios de los hablantes de su propia sub-comunidad. En uno de los intercambios descritos en su diario, Klemperer reprocha a su interlocutora el uso distraído del término “fanático” en su expresión: “...vous parlez la langue de votre ennemie mortel... ainsi vous vous avouez vaincue...”¹⁴.

La admisión de la derrota por el uso de un lenguaje ajeno y dominante es descrita, en otro caso, cuando el interlocutor de orígenes judíos se dirigía, inicialmente en broma, pero luego por el hábito, a sus pares por nombres precedidos del apelativo “judío”; así de forma banal e inconsciente era corriente escuchar apelativos como “Judío Löwenstein” o “Judío Mahn” para dirigirse a dichas personas. Asimismo, el término de segregación racial “judío” era usado en muchas expresiones como “*fahrjuden*” (judíos motorizados) para aquellos

¹³ En el contexto boliviano, han surgido repetidas propuestas de cambio de nombre a monumentos bajo el argumento que representan el pasado colonial y liberal, en contraste con el gobierno socialista-indigenista actual. Una nota del periódico *El Diario*, de fecha 13 de enero de 2010, ilustra el caso de la Plaza Pedro Domingo Murillo de la ciudad boliviana de La Paz, ubicada en el centro político del país, monumento que ha evitado al menos dos propuestas de cambio de nombre por iniciativa de organizaciones “indígenas” u “originarias”. La primera, en octubre de 2006, fue un proyecto de cambio de nombre de la Plaza por el de Tupak Katari (caudillo indígena), presentado por representantes de comunidades campesinas de La Paz. La segunda data de enero de 2010, cuando una confederación de mujeres campesinas planteaba cambiar el nombre de la Plaza a 22 de enero, en referencia a la fecha en que se posesionó al actual Presidente de Bolivia. Ambas propuestas fueron rechazadas por la entonces denominada Cámara de Diputados, respetando el significado que el nombre del caudillo paceño Murillo tiene para los habitantes de esta ciudad (www.eldiario.net).

¹⁴ “... usted habla la lengua de su enemigo mortal... así usted admite estar vencida...” (Traducción mía). (Klemperer, ob. cit.: 250).

que tenían el derecho de tomar el tranvía y "*laufjuden*" (judíos a pie) para aquellos que no lo tenían (Klemperer, 1996: 253).

Estas como otras expresiones detalladas en el testimonio de Klemperer, además de evidenciar la execrable división racial característica del régimen nazi, también permiten reconstruir el contexto social de la época donde los derechos de las personas eran restringidos y fijados en expresiones pertenecientes al lenguaje totalitario.

Conclusiones

La investigación sobre los lenguajes totalitarios, debido a su complejidad inherente y los múltiples aspectos que implica, exige formas de estudio interdisciplinario. En el caso de la obra de Klemperer, se advierte que la etnografía de la comunicación establece un vínculo con la lexicografía, entendida esta última en su sentido amplio, no necesariamente referido a la depurada técnica de confección de diccionarios que caracteriza a la disciplina, sino a una descripción del sentido y uso de las palabras situadas. Postular una “etnografía léxica”, a partir de un estudio sistemático de las palabras y la descripción profunda y cualitativa de sus usos contextualizados, significa acercarnos a una interdisciplinaridad esclarecedora al momento de realizar reflexiones sobre la vida del lenguaje en las sociedades.

La característica de homogeneidad en la LTI, destacada por Klemperer, parece ser constitutiva de regímenes totalitarios y del lenguaje que les es propio. La libertad de expresión, las voces disidentes, el pensamiento crítico y las autonomías de toda índole son enemigos declarados tanto del totalitarismo como de su lenguaje, en la misma medida en que estas formas de la libertad de pensamiento son pilares constitutivos de las sociedades democráticas donde el debate y la argumentación permiten la acción política de los pueblos.

En la actualidad, no es posible evitar pensar en inquietantes paralelismos, en el contexto regional. El proceso político boliviano presenta algunas de las características descritas por Klemperer, por ejemplo, el cambio de nombre a lugares e incluso la letra de himnos regionales; aparición de siglas de organizaciones afines al Gobierno; la repetición hasta el cansancio de términos y frases como “proceso de cambio”, “descolonización” o “vivir bien”; la aparición de neologismos como “plurinacional”, las distinciones étnicas constitucionalizadas entre las treinta y seis naciones “indígena originario campesinas” y las “comunidades interculturales”, que no se consideran naciones y tampoco están incluidas en tales categorías que, de manera original, mezclan origen étnico y condición social.

El fenómeno de mutación e inestabilidad de sentido de ciertos términos y expresiones, tal como menciona Klemperer en sus notas para el caso de “fanático”, puede equipararse en el contexto local con el cambio de sentido que sufrió el vocablo “autonomía” en las regiones orientales mayoritariamente

opositoras al Gobierno boliviano actual; este término, que en un principio expresaba la demanda y la lucha de los últimos años por la descentralización regional y administración propia de recursos, fue incorporado al léxico del partido gobernante para ser luego resemantizado con la inclusión de nuevos niveles de autonomía (indígena, municipal, departamental, regional), que finalmente no han podido hacerla, hasta el momento, viable.

Estos, entre muchos otros elementos, ameritan un estudio minucioso desde las ciencias sociales y las ciencias del lenguaje para evaluar el carácter del proceso político actual en Bolivia. El testimonio y reflexión sobre el lenguaje totalitario del profesor Klemperer constituyen una base de análisis y resistencia intelectual ante cualquier intento de perversión de la lengua por ideologías de matices intolerantes y autoritarios que, lamentablemente, no parecen ser cosa del pasado. Esta manera de estudiar el lenguaje en acción se plantea como una alternativa académica y, sobre todo, militante en el ámbito político contemporáneo.

Siguiendo a Krieg (1997: 165), y a manera de epílogo, cabe señalar que el testimonio de Klemperer muestra que es posible descifrar, inclusive mientras actúan, los mecanismos de discursos que producen injusticia, y, al mismo tiempo, la comprensión de esos mecanismos constituye una condición necesaria para pasar a la acción orientada a desestructurar poderes dudosos e intimidantes.

Bibliografía

Faye, J.

2003 *Introduction aux langages totalitaires. Théorie et transformations du récit.* Paris : Hermann.

Klemperer, V.

1996 *LTI, Lingua Tertii Imperii. La langue du Troisième Reich. Carnets d'un philologue.* Paris : Albin Michel.

Krieg, A.

1997 *Victor Klemperer, LTI, la langue du Troisième Reich. Carnets d'un philologue.* Mots, Volume 50, Numéro 1. 162 – 165.

Lomba, P.

s.f. "Victor Klemperer: LTI. La lengua del Tercer Reich". Consulta: 15 de septiembre de 2010. En <http://textos.elvarapalo.com>

Saville-Troike, S.

2005 *La etnografía de la comunicación. Una Introducción.* Buenos Aires: Prometeo.

Urenda, J.

2009 *El Estado Catoblepas. Las contradicciones destructivas del Estado boliviano.* Santa Cruz de la Sierra: El País.

LA RACIONALIDAD DETRÁS DE LAS LÓGICAS DE PODER

Felipe Terán Gezn¹

Cómo citar: Terán Gezn, F. (2015). La racionalidad detrás de las lógicas de poder. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 23-40.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10215095>

RESUMEN

El presente texto trabaja la racionalidad que está detrás de los discursos políticos. Discurso, proyecto y realidad pueden encontrarse disociados. La subjetividad de los sujetos que administran el Estado puede derivar en que no haya un solo proyecto, sino varios. Por tanto, entender los presupuestos y consecuencias de la racionalidad que está detrás de las acciones y discursos permite no recaer en el pasado.

Palabras claves: Proceso de cambio, modernidad, capitalismo, racionalidad, realidad.

ABSTRACT

This text deals with the rationale behind political speeches. Speech, project and reality may sometimes be dissociated. The subjectivity of the individuals who manage the State can lead to a situation in which there is not a single project, but several. Therefore, understanding the suppositions and consequences of the rationale behind their actions and speeches allows us to avoid relapsing into the past.

Keywords: Process of change, modernity, capitalism, rationality, reality.

¹ Politólogo, investigador en temas relacionados a la descolonización. Docente en la Universidad Pública de El Alto UPEA (Bolivia). Correo electrónico: felipetgezn@gmail.com.

Introducción

Cuando nuestro país se planteó la posibilidad de cambiar, después de que Evo Morales asumiera la presidencia en el año 2006, ingenuamente creímos que todos compartíamos un único proyecto común, al que se llamó «*proceso de cambio*». Pero la «*real politik*» nos mostró que había otras maquinaciones en quienes asumieron la administración del Estado: sujetos con ideologías social demócratas, indigenistas, kataristas, marxistas del siglo XX, anarquistas y neoliberales, entre otras. Es honesto decir que los significados de «*proceso de cambio*», en general, eran confusos.

En los primeros años del proceso y con la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado plurinacional aparecieron nuevas formas de organización como la democracia, economía y justicia comunitarias, o, sin ir más allá, las autonomías indígenas, que naturalmente fueron también la canalización de algunas de nuestras aspiraciones. Sin embargo, el proyecto que venía emergiendo por la fuerza de la voz del pueblo no era más que uno de otros varios en pugna dentro del Estado. Después de diez años, esta lucha no ha declarado ganadores. Sin embargo, no se puede negar que hoy existe cierta «lógica de acomodo» desde la burocracia con la tendencia a construir un Estado capitalista.

Las contradicciones de esta problemática no pueden explicarse con facilidad. Quizá lo más práctico es acusar al Gobierno de traición, ingenuidad, flojera o ignorancia. Empero, ello nos llevaría a afirmar soberbiamente que «nosotros sí la tenemos clara, y ellos no». La realidad es más compleja y se debe evitar el caer en afirmaciones hechas. Allende el porqué, nacen las siguientes preguntas: ¿Con qué subjetividad enfrentamos el «*proceso de cambio*»? ¿Desde qué racionalidad nosotros pretendemos construir el cambio en Bolivia? Dichos cuestionamientos tienen como objetivo poner sobre la mesa de debate algo que parece obvio pero no lo es: la comprensión de la idea de «*proceso cambio*», así como de otras muchas análogas como «*descolonización*» o «*desarrollo*». Si las colocamos en el marco de un proyecto de futuro, atribuirles significados *a priori* sería un error.

La pretensión del presente texto será debatir la racionalidad que está detrás de los discursos políticos que sostienen la idea de cambio que anteriormente mencionamos. Para ello, primeramente hablaremos sobre la forma de construir conocimiento como límite y potencialidad para dar cuenta de nuestro momento

histórico. En segundo lugar, analizaremos los presupuestos de la racionalidad capitalista, y si es posible ir más allá de ella. Por último, veremos cómo ambos —construcción de conocimiento y racionalidad capitalista— generan consecuencias en nuestra pretensión de potenciar alternativas de futuro, convirtiéndose en contradicciones discursivas de la administración estatal.

1. El punto de partida

Durante la invasión española, y particularmente desde el descubrimiento del Cerro Rico de Potosí, cambió la visión europea sobre el Abya Yala. Se pasó de una subjetividad exclusiva de dominación² de la guerra al saqueo sistemático de la plata y el oro. Así se fue forjando una *racionalidad* que ayudó a los conquistadores a maximizar las ganancias a costa de la vida de los seres humanos y de la naturaleza misma.

Este saqueo fue posible, en un primer momento, gracias al aprovechamiento por parte del invasor de la tecnología que tenían nuestros antepasados para explotar los minerales. Posteriormente, aumentó la migración europea con sed de riqueza, complejizándose la realidad americana. La administración del gobierno colonial se fue expandiendo, y los cargos empezaron a tener mayor relevancia en el contexto local. Este hecho generó que paulatinamente los recursos que producía América se quedaran para sostener la burocrática administración colonial, y que llegaran menos a Europa. Por otro lado, los españoles tampoco invertían el dinero que habían robado productivamente, sino que lo gastaban en pago de préstamos y compra de objetos lujosos.

Contrariamente a lo que se cree, Europa no la pasaba bien en tiempos de la Colonia, como muestra el historiador inglés Erick Hobsbawm:

Las cifras aisladas de la población europea sugieren, en el peor de los casos, una declinación de hecho; y en el mejor, una nivelación o una pequeña meseta entre las pendientes de la curva de población de fines del siglo XVI hasta el siglo XVII [...] Nunca, desde el siglo XIV, se registró durante todo un siglo un porcentaje mayor de enfermedades epidémicas. A este respecto, trabajos de investigación recientes han demostrado que los estragos de las epidemias no pueden explicarse sin tener en cuenta al *hambre*. (Hobsbawm, 2000:10, cursivas nuestras)

² Enrique Dussel (1992) muestra cómo los españoles, que eran los marginados del mundo, buscaron a quién dominar en el Abya Yala para sentirse superiores. Fue el inicio de la racionalidad moderna.

El porqué está en lo paradójico del caso. Si bien ellos habían logrado saquear los recursos naturales, no necesariamente contaban con el conocimiento necesario para sostener el nuevo mundo que pretendían construir. Para lograr dar el salto industrial, tuvieron que cambiar hasta su forma de comer: introdujeron nuevos alimentos más productivos, como la *papa* y el *maíz*.

Paulatinamente se iba transformando Europa, América también sufría cambios. Contradictoriamente a lo que realmente ocurría, la tecnología y el conocimiento de nuestros ancestros quedaron encubiertos, por una concepción ideal de civilización. Por otro lado, mientras en Inglaterra y otros países potenciaban la industria, nuestro continente se convertía en el proveedor de las materias primas.

La modernidad, para poder afirmarse como universal, tuvo que cambiar su forma de relacionarse con el mundo. Construyó una idea de historia universal en la que no le debía nada a nadie. Fue transformando las relaciones sociales en función del capital. Se despojó de su tradición y vida comunitaria. Construyó racionalidad fragmentaria, que se sostiene en el individuo, y que limita las posibilidades de dar cuenta de nuestras realidades.

1.1 De la dialéctica

Preguntémonos entonces: ¿Cómo nosotros acabamos creyéndole a Europa su supuesta superioridad y negando toda nuestra cultura y pensamiento? Podríamos poner como punto de partida nuestra ingenuidad, pero sería reducir el problema sin entrar de lleno a él. Para un abordaje complejo, hay que ser conscientes de que, detrás de nuestro lenguaje y subjetividad, está el conocimiento de la modernidad. Omitirlo posibilitaría una ingenua recaída.

A principios del siglo XX, Franz Tamayo (1910) calificó a los intelectuales de su época como repetidores de lo que no conocen; se puede decir que es un mal congénito de la academia boliviana, arrastrado hasta nuestros tiempos, y expresado en la desconexión de los centros de formación con la realidad. Sin embargo, para poder hablar con sentido del problema, hay que partir desde los presupuestos que están detrás y de sus consecuencias.

Es necesario hacer una disquisición, entre partir de la teoría, como lo expresó la corriente positivista, y partir desde la realidad. Ambos, teoría y realidad, no están desconectados; criticar el punto de partida teórico no significa dejar de leer libros, y ser «empiristas», sino, por el contrario, exige otra forma de relación

entre ambos. El lenguaje y la teoría son mediaciones que hacen inteligible la realidad. Sin embargo, ambas están cargadas de contenido que no necesariamente permiten alumbrar la novedad. Por consiguiente, nosotros discutiremos el punto de partida del conocimiento, como problema para la transformación del presente. Haremos una crítica al punto de partida teórico para después hacer la inversión y partir de la realidad.

1.1.1. El punto de vista teórico

Desde la escuela positivista y principalmente con Karl Popper (1980), la modernidad ha construido una forma de hacer conocimiento que privilegia la teoría sobre la realidad. Popper discute con la tradición positivista su visión sobre la ciencia, principalmente criticando la idea de que la teoría puede ser universal. La ciencia positiva propone *verificar* la teoría en la realidad. Sin embargo, el autor cae en cuenta de que esa relación es tautológica, y que termina afirmando la teoría *a priori*. Para salir del problema, él pretende falsar las teorías a partir de la ciencia empírica, planteando la falsación como parámetro de demarcación para saber si algo es o no científico:

Estas consideraciones nos sugieren que el criterio de demarcación que hemos de adoptar no es el de la verificabilidad, sino el de la falsabilidad de los sistemas. *Dicho de otro modo: no exigiré que un sistema científico pueda ser seleccionado, de una vez para siempre, en un sentido positivo; pero sí que sea susceptible de selección en un sentido negativo por medio de contrastes o pruebas empíricas: ha de ser posible refutar por la experiencia un sistema científico empírico.* (Popper 1980:40, cursivas nuestras).

Popper establece que las teorías pueden ser falsadas o refutadas por un sistema de contrastación empírica. Nuestra discusión no está en que la teoría pueda o no pueda ser falsada, sino en el punto de partida, el cual es teórico. Popper sugiere partir de la teoría para su *falsación* mediante la ciencia empírica; es decir, en nombre de la *empiría* y la realidad, coloca la teoría como punto de partida de la ciencia, intentando superar la tautología positivista sin darse cuenta de que al mismo tiempo también recae en ella. Si la teoría es el punto de partida, aunque la pretensión de la *ciencia empírica* sea *falsar* y no *verificar* la teoría, ya constituye un presupuesto que recorta o limita la comprensión del movimiento de la realidad. Parte de la teoría para descender, desde la hipótesis, a su contrastación empírica. Sin embargo, aquello que no está en la teoría queda encubierto por esta relación.

Por otro lado, cabe poner en cuestión el criterio de demarcación de Popper, puesto que, si nosotros lo sometemos a su propia exigencia, este aparecería como una ley natural de la ciencia solo posible más allá de ella misma, como principio metafísico. Para poder ser científico debería poder ser *falsable* (lo que también el autor exige), que no sea seleccionado de una vez y para siempre, implicándose una *autocontradicción performativa*. Popper propone un metasistema teórico universal para dar cuenta de todos los sistemas teóricos particulares, cayendo en contrariedad con su propia lógica de demarcación.

Por otro lado, si sometemos enunciados universales al criterio de demarcación de Popper, este se derrumba. Por ejemplo: Que nadie puede estar en más de un lugar a la vez. Su *falsador* sería alguien omnipresente, o sea *Dios*. Por ende, pueden existir enunciados universales³. El mismo Popper había hecho una crítica a los soviéticos, mostrando que por un juicio de realidad era imposible planificarlo todo, ya que se tendría que tener un conocimiento total (la omnisciencia), pero curiosamente niega al mismo tiempo esos enunciados para no contradecirse y los coloca como juicios de valor. Para que una teoría pueda ser universal, tiene que poder ir más allá de la relación espacio-tiempo, ser pertinente para cualquier tiempo histórico y para cualquier mundo de la vida, como son los juicios de realidad o algunas leyes físicas. También podríamos reconocer que el tiempo, la realidad, el espacio y la vida, entre varios otros, son universales, aunque su forma de interpretación sea relativa. Por ejemplo, podemos decir que la realidad es universal, pero la comprensión de esta es relativa, puede ser interpretada de diferentes maneras aunque no se pueda negar su existencia.

Si nosotros queremos dar cuenta del presente en el que vivimos, ¿cuál debe ser nuestro punto de partida? Si fuera la teoría, el problema no sería dar cuenta de nuestro momento histórico, sino contrastar empíricamente las teorías de la descolonización para construir una nueva teoría. Se limitaría la comprensión del presente a los esquemas teóricos *dados*. El resultado podría mostrar los límites de las teorías, pero eso tendría que presuponer una realidad consolidada, donde lo nuevo ya ha emergido y lo viejo ya se ha ido; solamente así se podría decir que la nueva realidad no presupone las viejas teorías en cuanto una nueva realidad, donde los hechos ya deben haberse consolidado fácticamente. Sin

³ Franz Hinkelammert (2002) los rescata, a partir de la obra de Popper, como juicios de hecho.

embargo, nosotros nos encontramos en un tiempo donde lo viejo no termina de irse y lo nuevo tampoco termina de nacer. En otras palabras, estamos en lo *dándose*⁴ de la realidad, y por lo tanto, nuestro problema son las consecuencias de lo *dándose*. Nuestras preocupaciones no están en entender o interpretar el pasado, sino en la construcción del futuro.

Las teorías en general —sus discursos— están vigentes para determinado orden civilizatorio y/o modelo económico, y en última instancia para un tiempo y un lugar. Por ejemplo, la teoría neoliberal solo es pertinente en el marco del sistema capitalista: si pretendemos construir un orden más allá del capitalismo, no podríamos anunciar con los conceptos dados de ciencia económica lo que no está dado, lo nuevo. Las categorías y sus significantes reducirían lo nuevo a lo viejo. Si partimos de la teoría, volveríamos a caer en la *tautología de la teoría*.

Este problema se articula aquí con la transformación de la realidad. Un punto de partida teórico no presupone la transformación de la realidad, sino la transformación de la teoría. Cuando nosotros pretendemos partir de la realidad, presuponemos la transformación de la realidad como fin.

1.1.2 Partir de la realidad

¿Cómo partir de la realidad sin dejar atrás nuestros presupuestos? Es innegable que todos tenemos presupuestos teóricos y de comprensión, previos a cualquier estudio. Partir de la realidad no necesariamente supone abandonar la teoría; por el contrario, esta cumple una función distinta a la planteada por el *positivismo*. El *punto de partida* no es ajeno a nosotros, nuestra experiencia como *acontecimiento* fundante es el primer paso para poder dar cuenta de nuestra realidad y *momento histórico*. Es importante aclarar que cuando nosotros hablamos de experiencia no estamos hablando de una acumulación de recuerdos. Por el contrario, el sentido sería similar al de la *revelación*, como un acontecimiento que marca la vida trastocando nuestras certezas. Como menciona *Alain Badiou*:

⁴ Hugo Zemelman (1989), en su obra *De la historia a la política*, trabaja la articulación entre pensamiento y política, y la necesidad de que el pensamiento sea capaz de captar el movimiento de la realidad. La realidad no es estática, sino es cambiante permanentemente, y, por lo tanto, es necesario saber captar ese movimiento para poder dar cuenta del presente y colocarse en un eje presente – futuro, que permita su transformación.

Si al menos la vida es otra cosa que la existencia. La inducción de tal posibilidad reposa sobre *disposición fulminante*. O sea, la huella de un acontecimiento desvanecido. *Tal huella es siempre, en el aparecer mundano, una existencia de intensidad máxima. Por incorporación del pasado del mundo al presente que abre la huella se aprenderá que, con anterioridad a lo que advino y ya no es, el soporte de ser de esa existencia intensa era un inexistente del mundo. Constituye una huella en el mundo, y un signo para la vida, el nacimiento de un múltiple al resplandor del aparecer, al que no pertenecía sino bajo una forma extinguida.* (Alain Badiou, 2008:557, cursivas nuestras)

El acontecimiento es el momento fundante del conocimiento, y aquel no ocurre fuera de nosotros. No producimos conocimiento al margen de nuestra *condición humana*, la experiencia aparece como la primera fuente de conocimiento. Por lo tanto, el punto de partida no es *teórico*, presupone la necesidad *existencial* de dar cuenta de nuestro presente. Pongamos un ejemplo. Cuando el entonces presidente de Bolivia, Gonzalo Sánchez de Losada, cayó en octubre del 2003 con una masiva movilización social, caímos en cuenta de que estábamos ante un evento nuevo que no tenía una explicación teórica clara. El *punto de partida* estaba errado, puesto que lo sucedido marcaba la potencialidad para una transformación que no tenía contenidos ni significados *dados*. Intuimos un algo distinto, que implicaba otras exigencias, donde apareció nuestra necesidad de vincular el pensamiento con la política, para luego entrar a un proceso de transformación que nos exigía el reto de pensar cómo potenciar una alternativa de futuro y hacerla viable. Es un momento que determinó mi vida y la de varios compañeros, donde fueron emergiendo varios problemas dignos de ser desarrollados.

Con el *acontecimiento* aparece otro problema: ¿para qué construir conocimiento? Si la respuesta partiera de la teoría, entraríamos nuevamente en una tautología académica, intentando simplemente reproducir el pensamiento dominante, sin cuestionarnos por el *dándose* de la realidad. Por otro lado, la pretensión nuestra es transformar la realidad potenciando alternativas de futuro. Ello implica una *conexión entre el pensamiento y la política*: no pretendemos generar pensamiento por el mero arte de pensar, ni tampoco hacer un discurso político asumiendo como universal el marco categorial dominante. La pretensión es construir nuevas formas de interpretación y nuevas direcciones que posibiliten la transformación en el plano de lo concreto. Como dice Juan José Bautista, refiriéndose a Hegel:

... [Hegel] se daba perfecta cuenta de que, si fracasaba la filosofía en ese intento de querer dar razón del sentido histórico de su tiempo, entonces fracasaría la nación o el pueblo todo en el intento de querer saber o entender lo que ella quería hacer con su destino en la historia. (Bautista, 2015:238)

Por otro lado, aunque el punto de partida sea la realidad, nuestra forma de razonamiento no puede quedar atrapada en el empirismo; toda realidad para ser inteligible necesita ser interpretada. En el primer momento al que aludimos (de revelación) surgen intuiciones preteóricas y gnoseológicas que nos pueden ayudar a intuir cierto problema. Esta instancia puede aún no tener sentido en sí misma, por ello, es necesario un segundo momento en el que se debe volver a la teoría, pero ya no en un sentido predicativo, o, por decirlo así, desde sus resultados, sino como *forma de razonamiento*, para volver a la realidad y dar cuenta de ella. Por ejemplo, los discursos de las izquierdas siempre han tenido como referencia a Marx, sin embargo, entenderlo desde el predicado implicaría asumir que es aplicable al presente. Sin embargo, la lectura de Marx puede ayudarnos a construir herramientas que nos permitan entender nuestro problema. La teoría cumple otro rol, ya no es explicativa, sino es una herramienta.

No nos desvinculamos de la realidad ni tampoco de la teoría, pero subordinamos la teoría a nuestras exigencias prácticas. En este sentido, hablamos de una *dialéctica* circular, realidad -teoría- realidad. El lenguaje y la teoría son herramientas de interpretación donde la realidad no se reduce a ellos, sino produce nuevo conocimiento pertinente a determinado tiempo histórico. Nosotros construimos pensamiento para que se articule y potencie a los sujetos que —en el campo práctico— pretenden transformar el presente. Construir conocimiento, un discurso, no es un problema de erudición, sino de estrecha vinculación con la política misma.

2. El capitalismo como sistema dominante

Cuando proponemos un conocimiento vinculado a la realidad, nos estamos planteando una transformación en el campo práctico: en última instancia, algo que incida en la vida cotidiana de los sujetos, a través de una argumentación que permita hacer inteligible nuestra posición.

Para partir con nuestro análisis sobre el capitalismo, preguntémonos si el sistema moderno, capitalista, eurocéntrico, colonial y occidental reproduce la vida humana.

Desde las grandes hambrunas y pobreza en continentes como América y África, a la contaminación ambiental, es evidente que nuestra existencia está en riesgo.

El problema no es quedarse en la denuncia de los males capitalistas, porque, si bien hay mucha literatura escrita al respecto, el meollo del asunto está realmente en sus presupuestos. Intentaremos ahora discutir sus presupuestos y consecuencias, para luego dar argumentos para pensar «más allá del capitalismo».

2.1 El punto de partida del capitalismo

Cuando nosotros nos referimos al capitalismo en Bolivia, podríamos pensar en lo que dijeron Marx y Rosa Luxemburgo (1972)⁵ en su época: que el capitalismo les parecía una ciencia extraña para el pueblo alemán. Marx escribe en primera instancia para prevenir una adopción *a priori* del capitalismo en Alemania, mostrando sus consecuencias. En la Bolivia de hoy, se puede decir algo similar: si bien el capitalismo es indiscutiblemente el sistema dominante a nivel global, este no se ha desarrollado ni plasmado plenamente en el país; todavía aquí existen múltiples contradicciones y mundos de la vida que no permiten que el capitalismo sea total. Sin embargo, se evidencian corrientes internas que ven a la modernidad capitalista como universal, y proponen su construcción.

Para Marx, el capitalismo tiene una característica clara, que es la transformación del *trabajo en mercancía*, y la transformación de *mercancía en dinero*, y *este en capital*. Marx habla del fetichismo, primero como encubrimiento de las formas de producción (la sangre del trabajador y de la naturaleza están contenidas en la *mercancía*). Segundo, cuando la *mercancía* se enajena, pierde su utilidad y se convierte en *dinero*. Por último, el dinero se convierte en capital.

En el primer punto, la mercancía aparece como sujeto, desligada del trabajo humano, y se relaciona con otras mercancías. El trabajo humano aparece encubierto. En el segundo punto, es donde podemos deducir el razonamiento de Marx; la mercancía puede contener un valor de uso, y un valor de cambio, pero al convertirse en dinero esta pierde su valor de uso, y se convierte en valor de cambio. Paulatinamente la pretensión será generar más dinero, donde la

⁵ Argumenta que todos los pensadores «burgueses» de la economía política en Alemania, quienes habían acuñado el concepto de economía nacional, solamente repetían teóricamente lo que sobre economía política se hablaba en Inglaterra.

mercancía aparece como un medio, y el dinero aparece como el punto de partida y el fin. El capitalismo, como sistema, ha transformado el rol del *dinero*.

Podríamos decir que el dinero sirvió en otros tiempos como medio de intercambio. En nuestra historia, la coca y algún metálico funcionaron así. Toda comunidad humana, en cierta medida, ha necesitado el intercambio de mercancías. La diferencia con el sistema capitalista está en el punto de partida de ese intercambio. En el razonamiento de Marx, esa relación tiene interés de ambos, porque el consumo es necesario para producción y viceversa. Marx razona dialécticamente desde la relación producción-consumo-producción. Critica al capitalismo desde esa circularidad, donde los seres humanos necesitamos consumir para producir. Si consumir o producir lo necesario para vivir está en riesgo, por ende, la vida del ser humano está en peligro.

Nosotros podemos utilizar esta dialéctica como herramienta de razonamiento, dando cuenta de que cualquier modelo económico, cualquiera que sea, debe garantizar lo que a partir de Franz Hinkelammert llamamos «circuito natural de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana y del planeta».

Pero contrariamente a la dialéctica con la cual Marx hace su crítica, la racionalidad capitalista tiene como punto de partida el dinero:

En su condición de vehículo consciente de ese movimiento, el poseedor de dinero se transforma en capitalista. *Su persona, o, más precisamente, su bolsillo es el punto de partida y de retorno del dinero.[...] La incesante ampliación del valor, a la que el atesorador persigue cuando procura salvar de la circulación al dinero, la alcanza el capitalista, más sagaz, lanzándolo a la circulación una y otra vez.* (Marx 2005: 186, cursivas nuestras)

Marx está develando el criterio de demarcación del capitalismo, generar dinero es lo racional, sin importarle los efectos o consecuencias que pueda tener esa acción. Lo más llamativo es que algunas «izquierdas latinoamericanas», que presuponen discursivamente a Marx, cuando nos hablan de la «*redistribución de la riqueza*», la mencionan como la *generación de dinero* para distribuirlo más equitativamente entre sus habitantes, sosteniendo la explotación del ser humano y la naturaleza en pos del desarrollo nacional.

El capitalismo se ha ido complejizando desde que Marx dio algunos criterios en su estudio. El presente marca que se han ido construyendo formas de relación

social basadas en el consumo. Paulatinamente se han generado sistemas de obsolescencia programada para sostener la producción industrial; y el trabajo humano, especialmente el más sacrificado, está encubierto, así como la crisis ambiental que vivimos.

El capitalismo ha construido del mercado un modelo ideal a través del equilibrio perfecto (la relación entre oferta y demanda), y sostiene, idealmente, que todos podríamos acceder a lo necesario para vivir. Pero, al ser un modelo ideal, es imposible alcanzarlo, sin embargo, se constituye en el fundamento de las relaciones capitalistas. Por ejemplo, en el caso de la quinua (hace pocos años altamente consumida en Bolivia), la demanda por el producto de Europa genera que los precios locales se eleven impidiendo su consumo a la mayoría de la población. La oferta y la demanda, en términos globales, impiden que Bolivia pueda consumir quinua, incluso existiendo alta demanda local, dado el desnivel de precios entre Europa y Bolivia. En consecuencia, en Bolivia se consume menos quinua. Quien con cinismo argumenta esta relación es Samuel Von Hayek, en una entrevista recuperada por Franz Hinkelammert, al periódico chileno el Mercurio:

Una sociedad libre requiere de ciertas morales que en última instancia se reducen a la mantención de vidas: *no a la mantención de todas las vidas porque podría ser necesario sacrificar vidas individuales para preservar un número mayor de otras vidas*. Por lo tanto, las únicas reglas morales son las que llevan al “cálculo de vidas”: la propiedad y el contrato. (Hinkelammert, 1981:32, cursivas nuestras)

La lógica del equilibrio entre oferta y demanda a nivel global termina siendo un equilibrio de vidas: hay quienes pueden reproducir su vida, y hay quienes no. El capitalismo tiene su cara europea, norteamericana y colonial: son quienes buscan sistemáticamente que el dinero se multiplique y termine en sus bolsillos, en desmedro de la mayoría de los seres humanos y la naturaleza. En nuestros países americanos, morimos por los efectos perversos del capitalismo, por falta de atención médica, dinero para medicamentos, prevención, tecnología, por accidentes de tránsito en carreteras mal construidas, por casas precarias en lugares inseguros, por trabajar en el interior de las minas, entre tantos otros problemas, contando también la gente asesinada por reclamar una vida digna. Es una lógica sacrificial: unos mueren para que otros puedan vivir. La racionalidad capitalista parte de una lógica suicida, porque la destrucción de cualquiera, del ser humano o la naturaleza, significa acabar directamente con la especie humana.

2.2 ¿Hay salidas?

Para intentar ir más allá del capitalismo no se trata de negar al *mercado*, sino de construir otra racionalidad que coloque al mercado subordinado a las exigencias de la vida humana. Lo que nosotros pretendemos es cambiar el punto de partida, que este no sea el *dinero*, sino la *vida humana y de la naturaleza*. Ese cambio cualitativo genera implícitamente otra forma de entender nuestras acciones, tomando en cuenta los efectos de ella. Bajo un cambio del *punto de partida* de nuestra racionalidad, no aparece coherente la generación de dinero a costa de la naturaleza o de pueblos indígenas; proyectos que destruyen sistemáticamente el bosque aparecen injustificables, donde antes se decía que la generación de dinero traería desarrollo, y por ende el dinero se utilizaba como un justificativo de la destrucción de la naturaleza.

En términos del sujeto, la vida está asociada al sacrificio: le dejamos nuestra vida al capital por la promesa de un futuro mejor. El trabajo no debería significar dejar de vivir, y lo hacemos por la promesa que el dinero y el consumo nos traerán felicidad. Nuestra vida y libertad acaban subyugadas al mercado, entonces solo nos sentimos libres al poder escoger determinados productos ofrecidos y seleccionados para nuestro nivel de ingresos. Nos olvidamos de placeres como el silencio, el aire, el campo, el meditar, y quedamos limitados por las necesidades abstractas del mercado. Por eso, recuperar al sujeto también implica recuperar la posibilidad de gozar nuestro tiempo.

3. El problema subjetivo y discursivo

Al iniciar este análisis, decíamos que el capitalismo aparece como algo ajeno a nuestra realidad. Por otro lado, discutíamos que el problema colonial tiene una fuerte relación con nuestra formación y una lógica donde se privilegia la teoría sobre la realidad. Aun en nuestro contexto, podríamos decir que el capitalismo no ha acabado de cuajar, y que el Estado moderno tampoco ha llegado a imponerse por completo. Por un lado, la lucha de nuestros pueblos ha logrado abrir otro horizonte desde el cual podemos potenciar otro tipo de realidad, dando sentido a la democracia, justicia y economía comunitarias. Hablar de ellos no significa buscarles una definición clara conceptualmente, sino entenderlas como potencialidad.

También es necesario darse cuenta de que, aunque la ley lo diga, no necesariamente significa que todo ciudadano está de acuerdo con potenciar este tipo de proyecto político. En última instancia, también dentro de un proceso de cambio existen proyectos en pugna, porque la racionalidad moderna no es tan fácil de vencer. Algo que ha desarrollado muy bien el capitalismo es su forma de penetrar en la vida cotidiana, y construir otra forma de vida también implica cambiar nuestra vida cotidiana. Si nosotros no nos transformamos, lo más probable es que estemos hablando de cambio o «vivir bien» solamente en términos *discursivos*, sin efectos en la realidad. Podemos acabar repletos de discursos pomposos, con contenidos aparentemente críticos, pero sin voluntad de cambiar nada, principalmente porque nosotros no queremos cambiarnos.

Arribar a la idea de «cambio» y no pensar en los sujetos puede conducirnos a construir el proyecto de la modernidad ingenuamente, porque detrás de las percepciones de cambio, también está la racionalidad moderna. Allí la Universidad juega un rol fundamental, porque es la puerta por donde la modernidad pretende ser universal y colocarse como el único sistema civilizatorio posible. Muchos de nuestros gobernantes parten de la lógica capitalista como medio de construcción de un Estado nacional fuerte, y disfrazan al capitalismo desde un discurso crítico creando una *disociación entre el discurso y la acción*.

En la misma lógica de discusión, debemos colocar a la burocracia y a la tecnocracia. Al parecer la burocracia solamente debería ser la ejecutora de la voluntad popular. Sin embargo, el poder que tiene está en la posibilidad de hacer o no viable determinado proyecto político. Aquí también juega la racionalidad moderna, uno de la masa burocrática que administra el Estado, que al tener presupuestos neoliberales, acabe honestamente creyendo que el neoliberalismo es la salida y entienda como irracional aquellas otras que no pertenecen a su horizonte.

Los problemas y contradicciones, que experimentamos, tienen que ver con el propio *proceso de cambio*, donde existen sujetos que tienen como proyecto la modernidad capitalista, europea occidental y colonial. Estos, a diferencia de la época neoliberal, tienen una visión nacionalista, con serias pretensiones de hacer viable el capitalismo en Bolivia. Tienen como punto de partida la generación de dinero, y se desviven por ello; así mismo, reproducen un discurso sin sujeto, y que solo pretende tener sentido desde lo teórico, pero sin incidencias prácticas.

Si vemos las acciones en función de los proyectos desarrollistas, pueblos amazónicos son tachados de irracionales por defender su forma de vida. La contaminación del bosque podría mermar la agricultura, la caza y la pesca, esenciales para su alimentación, pero el discurso argumenta un bien mayor, el Estado, todos nosotros. La evaluación es a partir de que los pueblos impiden generar condiciones de posibilidad para la vida de todos; una vez más la lógica es sacrificial: unos deben morir para que el resto viva. Llevada al extremo, significa la destrucción de la naturaleza y del ser humano por el capital. Por lo tanto, terminamos una vez más en lo que decía Zavaleta (1979: 98, 99) sobre la revolución del 52: “Ha sucedido muchas veces que una clase social sirva como protagonista de la conquista de un poder que, administrado por otra, sirve finalmente a las necesidades históricas de una tercera”. Por tanto, el proyecto de los viejos neoliberales puede acabar plasmado por sus detractores que acaban subsumidos dentro del proyecto capitalista, y nuestras pretensiones de liberación terminan truncadas una vez más.

4. A manera de conclusión

En nuestro país, la realidad ha marcado varios proyectos en pugna en el presente, incluso dentro del propio partido de Gobierno. Creer que hay una visión única de proceso de cambio o de revolución es una ingenuidad, e incluso pensar que todos los miembros del Gobierno la comparten. En los años pasados recientes, desde nuestros pueblos se han abierto distintas potencialidades para ir más allá del capital. Sin embargo, esta pugna de proyectos ha generado que las certezas de lo dominante se impongan ante el reto de enfrentarse a la incertidumbre de lo nuevo. El sentido de esta apertura está en pugna, no tiene un lenguaje ni significados claros, lo que constituye una potencialidad para imprimirle una nueva dirección a nuestro presente. Pero hay que ser consciente de que el capitalismo también se disputa estas aperturas para volverlas funcionales, instrumentalizarlas para que no puedan ser otro proyecto posible.

Por lo tanto, es necesario partir de la crítica al capitalismo, pero no como un predicado para tomar posición política, sino como forma de razonamiento para pretender construir otro sistema que pueda generar otra forma de vida que no sea necesariamente capitalista.

Nuestra tarea, como científicos sociales, parte de producir conocimiento pertinente para transformar nuestra realidad, y potenciar otro proyecto

civilizatorio. Lo expresado aquí constituye un primer esbozo, que nos dé algunos criterios para desarrollar los temas planteados, y trabajar para construir una forma de razonamiento que pueda ir más allá de la construida por la modernidad. Si fracasamos en construir conocimiento pertinente para nuestra liberación, es posible que también fracasemos políticamente en el campo práctico. Por tanto, para concluir, partir de la realidad, y pensar más allá de la modernidad y el capitalismo, se vuelven tareas políticas, que nos permitirán, *in the long run*, construir un orden civilizatorio más justo.

Bibliografía

Badiou, Alain

2008 *Lógicas de los mundos - El ser y el acontecimiento*, 2. Primera edición. Buenos Aires: Manantial.

Bautista, Juan José

2015 *¿Qué significa pensar América Latina?* Madrid: Akal.

Dussel, Enrique

1992 *1492: El encubrimiento del otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad": Conferencias de Frankfurt*. Madrid: Antropos.

Hinkelammert, Franz

1981 *Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y La Bestia*. San José de Costa Rica: DEI.

2002 *Crítica a la razón utópica*. Madrid: Desclee.

Hobsbawm, Erick

2000 *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. Edición vigesimonovena. Madrid: Siglo XXI.

Luxemburgo Rosa

1972 *Introducción a la economía política*. México: Cuadernos del pasado y presente.

Marx, Karl

2005 *El Capital – Crítica de la economía política, Libro I tomo I*. Edición vigesimosexta. México DF: Siglo XXI

Popper, Karl

1980 *Lógica de la investigación científica*. Quinta edición. Madrid: Tecnos.

Tamayo, Franz

1910 *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Juventud.

Zavaleta, René

1979 *El poder dual en América Latina*. La Paz: Amigos del libro.

Zemelman, Hugo

1989 *De la historia a la política*. México DF: Siglo XXI.

EL ETHOS POLÍTICO

ANÁLISIS DE LA IMAGEN DE SÍ DE J.M. SANTOS

Teresita Vásquez Ramírez¹

Cómo citar: Vásquez Ramírez, T. (2015). El ethos político: análisis de la imagen de sí de J.M. Santos. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 41-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10215123>

El discurso consta de tres componentes: el que habla, aquello de lo que habla y aquel a quien habla; pero el fin se refiere a este último, quiero decir al oyente. (Aristóteles. 13581: 1991)

RESUMEN

Diversos analistas del discurso han retomado la noción de *ethos*, propuesta por Aristóteles, para mostrar la importancia que tiene la imagen que el orador presenta de sí en cualquier empresa persuasiva. La lectura interpretativa de estos estudiosos, después de 25 siglos de haberse elaborado la retórica, llevó a complejizar su propuesta y, al tiempo, respaldar análisis muchos más precisos en diferentes campos, especialmente en el de la política. Este artículo tiene como propósito de, a partir del recorrido de dichas propuestas, y apoyado en los presupuestos de la semiótica discursiva, presentar un estudio de caso: el *ethos* político, que el presidente de Colombia, J.M. Santos, construye en su discurso del 29 de agosto de 2013 a propósito del paro agrario.

Palabras claves: *ethos*, discurso político, axiología, cognición, acción.

¹ Profesora Asociada Universidad Tecnológica de Pereira- Colombia. Facultad de Educación. Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual. Magister en Comunicación Educativa. Estudiante de cuarto año de Doctorado de Humanidades, Cohorte Análisis del Discurso. Correo electrónico: tevara@utp.edu.co

ABSTRACT

Several speech analysts have again taken into consideration the notion of ethos, propounded by Aristotle, to show the importance of the image that the speaker presents of himself for any persuasive purpose. The interpretative readings by these experts, after 25 centuries of the birth of rhetoric, have complicated their theoretical statement and, at the same time, have endorsed much more accurate analyses in different fields, especially in that of politics. Taking these theories into account and based on the fundamentals of discourse semiotics, the aim of this article is to present a study case: The political ethos present in the speech of the president of Colombia, J.M. Santos, on August 29th, 2013, regarding the agrarian unemployment.

Keywords: ethos, politics speech, axiology, cognition, action.

Introducción

¿A qué aludimos cuando hablamos de *ethos*? Para Aristóteles, “la retórica tiene por objeto formar un juicio [...] resulta necesario atender, a los efectos del discurso, no solo a que sea demostrativo y digno de crédito, sino también a cómo < ha de presentarse > uno mismo y a cómo inclinará a su favor al que juzga” (Aristóteles, 1356: 175).

Dos reflexiones podemos trazar respecto a la formulación de Aristóteles: la primera, que toda puesta en obra del discurso constituye para el orador una empresa persuasiva. Cuando nos dirigimos a un auditorio individual o colectivo a través del discurso, vamos siempre en busca de provocar un juicio y, por derivación, una adhesión por parte del oyente, ya sea para tomar decisiones, ya para incitarlo a actuar en favor del asunto que se le presenta a su consideración; esta adhesión es el resultado de la plausibilidad de los argumentos, es decir, de la puesta en marcha de aquellos argumentos que sean suficientemente razonables de creer. La segunda reflexión tiene que ver con el énfasis puesto sobre la forma como ha de presentarse el orador, i.e., la imagen que este construye de sí mismo en su discurso y la empatía que sea capaz de construir para conmover a su auditorio. La fuerza de tales argumentos depende de las pruebas por persuasión entre las cuales, según Aristóteles, el *ethos* es casi la más importante.

De entre las pruebas por persuasión, las que pueden obtenerse mediante el discurso son de tres especies: unas residen en el talante del que habla, (*ethos*) otras en predisponer al oyente de alguna manera (*pathos*), y las últimas en el discurso mismo, (*logos*) merced a lo que este demuestra o parece demostrar. (Aristóteles, 1356: 175)

El arte de persuadir, de acuerdo con Aristóteles, se sirve de unas pruebas: unas ajenas al arte, «en cuanto no se obtienen por nosotros mismos» (1991:174), que son externas al sujeto y en consecuencia aportadas por otros, tal es caso de los testimonios, las confesiones, los documentos u otras semejantes, y las pruebas propias del arte, de la capacidad inventiva del orador para formular sus razonamientos. La primera de estas pruebas se atribuye exclusivamente al orador, en cuyo caso, Aristóteles hablará del *ethos*; alude a la imagen que el orador construye en su discurso. La segunda, el *pathos*, tiene como propósito disponer

emocionalmente al auditorio para que se muestre favorable a las tesis propuestas a su asentimiento, y el *logos* o discurso razonado mediante el cual es posible persuadir (1991:174).

Ahora bien, los estudios contemporáneos en análisis del discurso han retomado la discusión sobre el *ethos* propuesto por Aristóteles ampliando su alcance. En su disciplina de trabajo, la pragmática-semántica, Ducrot establece una diferencia entre el sujeto hablante (ser empírico) y el locutor (ser de discurso). “Es el enunciado mismo quien proporciona las informaciones sobre los autores eventuales de la enunciación” (1984: 193). Ahora, en el interior mismo del locutor L, Ducrot hace una nueva distinción, de un lado, el locutor (L) quien aparece como responsable de la enunciación y considerado solo en virtud de esta propiedad, es decir, como imagen del sujeto hablante; de otro lado, el locutor lambda (?) que concierne al “Yo” referido en el enunciado.

Esta distinción que propone Ducrot abre un nuevo camino para pensar el uso de esta noción, no sin antes señalar que el *ethos* del locutor es inferido por su alocutario a través de ciertas marcas discursivas: tonalidad, léxico, calidez o severidad, entonación, entre otras. Así lo expresa:

No se trata de las afirmaciones jactanciosas que puede emitir sobre su propia persona dentro del contenido de su discurso, afirmaciones que por el contrario arriesgan chocar al oyente, sino de la apariencia que le confieren la cadencia, la calidez o severidad de la entonación, la elección de las palabras, de los argumentos. (Ducrot, 1986: 205)

A renglón seguido afirma:

Acudiendo a mi terminología, diré que el *ethos* es atribuido al L, el locutor como tal: por ser fuente de la enunciación se ve ataviado con ciertos caracteres que, por contra golpe, torna aceptable o rechazable esa enunciación. Lo que el orador podría decir de sí mismo, en cuanto objeto de la enunciación, concierne en cambio a ? , el ser del mundo, y no es este quien está en juego en la parte de la retórica. (Ducrot, 1986 (1984): 205)

Vemos pues que Ducrot, por una parte, señala al locutor L como tributario del *ethos* discursivo y, por otra, refiere al locutor lambda ? como ser del mundo, y precisa que este corresponde a lo que el locutor podría decir de sí mismo en

cuanto objeto de la enunciación. Deja así planteados dos lugares discursivos en la construcción del *ethos*², aquel que corresponde al locutor L como responsable del enunciado, y aquel que configura como objeto de su enunciado, el locutor. Más adelante ampliaremos esta idea.

Dominique Maingueneau (2007) dedica un capítulo al *ethos*, en el que afirma que, contrario a la noción propuesta en la retórica de Aristóteles, el *ethos* puede ser rastreado tanto en textos orales como escritos, y añade que cada texto tiene su propio tono, el cual a su vez permite que el lector construya un cuerpo del enunciador, «estructura subjetiva que emerge como garante de lo que se dice» (ob.cit.: 91).

El garante cuya figura debe construir el lector a partir de indicios textuales [...] ve así que se le atribuye un carácter y una corporalidad, cuyo grado de precisión varía según los textos. El «carácter» corresponde a un haz de rasgos psicológicos, [...] la «corporalidad» a una complexión corporal, a una manera de vestir y de moverse en el espacio social. [...] carácter y corporalidad del garante [...] provienen de un conjunto difuso de representaciones sociales valorizadas o desvalorizadas sobre las cuales la enunciación se apoya y que, a cambio, contribuye a reforzar o transformar. (Maingueneau, 2007: 91)

En este sentido, todo texto ya sea oral o escrito, verbal o extra verbal, deja ver en su sintaxis unas marcas que son propias del enunciador, dirigidas mediante la enunciación a un co-enunciador, en el que se espera generar una imagen del garante de la enunciación. Esta imagen configurada por el co-enunciador, a partir de los rasgos psicológicos, físicos y escenográficos que acompañan la enunciación de un sujeto y semiotizados a partir de unas representaciones sociales y estereotipos, es lo que Maingueneau denomina el *ethos* del orador.

En consecuencia, de acuerdo con lo dicho por este analista del discurso, el *ethos* del orador se configura en dos instancias, la del enunciador en su discurso y la del co-enunciador en su interpretación, de allí que la primera tentativa de persuasión del enunciador sea la de proyectar un *ethos* que llegue a ser identificable con el universo de representaciones y de valores del co-enunciador,

² Ducrot retoma la noción de *ethos* aristotélico y se la atribuye expresamente al locutor L, sin embargo, no desarrolla mucho más la noción del locutor λ y su relación con el *ethos*, aportes que explicitará luego Dominique Maingueneau en sus trabajos sobre el *ethos*.

para que este termine atribuyendo un *ethos* al enunciador; es a partir de este *ethos* atribuido que busca alcanzar su adhesión.

Ahora bien, apoyándose en la distinción entre locutor L y locutor de Ducrot, Maingueneau hace una distinción entre el *ethos* mostrado y el *ethos* dicho. El primero corresponde al *ethos* discursivo que propone Aristóteles en la retórica, e igualmente al *ethos* del locutor L que propone Ducrot. El segundo, el *ethos* dicho, coincide con el locutor lambda de Ducrot, en el que, como ya dijimos más arriba, corresponde con lo que el locutor podría decir de sí mismo en su enunciación y al que Serrano denomina *ethos* referido (2013b).

Para Aristóteles es claro que el *ethos* o talante del orador emerge como resultado de su discurso:

Pues bien, <se persuade> por el talante, cuando el discurso es dicho de tal forma que hace al orador digno de crédito. Porque a las personas honradas les creemos más y con mayor rapidez, en general en todas las cosas, pero, desde luego, completamente en aquellas en que no cabe la exactitud, sino que se prestan a duda; si bien es preciso que también esto acontezca por obra del discurso y no por tener prejuizado cómo es el que habla. Por tanto, no <es cierto que>, en el arte, como afirman algunos tratadistas, la honradez del que habla no incorpore nada en orden a lo convincente, sino que, por así decirlo, casi es el talante personal quien constituye el más firme <medio de> persuasión. (Aristóteles I, 1356: 176)

Para los romanos, por el contrario, la reputación del orador, sus buenas acciones, su conducta constituían la esencia de su persona; Isócrates, por ejemplo, consideraba que la vida pasada daba más credibilidad que los más buenos discursos (Amossy, 2010: 74); dice George Kennedy citado por Amossy: “La preponderancia concedida por los romanos a la persona del orador pone el acento sobre la autoridad en detrimento de la fuerza intrínseca de la palabra, una tesis debe ser creída porque un hombre respetado la sostiene” (2010:74).

Estas reflexiones son retomadas por los analistas del discurso. Ekkehard Eggs (1999) hace un análisis del *ethos* aristotélico en el que sitúa dos tendencias que, lejos de contraponerse, se conjugan; una de ellas tiene que ver con el *ethos* que muestra el orador en su discurso en el que deja ver sus virtudes morales como la honestidad, la modestia y el decoro. La segunda tendencia se apoya en una

perspectiva de corte sociológico, que hace referencia a los *habitus* (*héxeis*) o costumbres del orador. En la misma línea, Amossy dedica una parte de su trabajo a profundizar sobre el *ethos* previo. Para esta analista del discurso, los estereotipos, las representaciones sociales, la reputación, el estatus social, el grado de autoridad constituyen fuentes a partir de las cuales construimos la imagen de un locutor, incluso antes de su presentación o puesta en escena enunciativa. En el mismo sentido, Maingueneau propone la distinción entre *ethos* discursivo y pre-discursivo, este último entendido no como exterior al discurso, sino simplemente como anterior al acto discursivo producido aquí y ahora, en el presente de la enunciación.

Ahora bien, dice Aristóteles en el libro II de la Retórica: “Tres son las causas que hacen persuasivos a los oradores; y su importancia es tal que por ellas nos persuadimos, prescindiendo de las demostraciones. Estas causas son la sensatez, la virtud y la benevolencia” (1991:1378a).

Racionero, en nota al pie, hace la siguiente precisión:

La virtud intelectual de la sensatez (*phrónesis*), en cuanto que es la facultad de la razón práctica, [...] una capacidad grande de realizar obras o de cumplir con sus responsabilidades. La virtud moral (*areté*). [...]Y la benevolencia (*eúnoia*), es decir, la tolerancia y respeto que el orador debe manifestar hacia el auditorio. (Rethórica, 1991: 309)

Al respecto, Eggs (1999) hace una interpretación de las causas expuestas por Aristóteles que llevan a que los oradores inspiren confianza: la primera, la *phronesis*, vinculada al *logos* y clasificada por Aristóteles como *habitus* intelectual, corresponde a la sensatez, el orador persuade si «sus argumentos y sus consejos son competentes y racionales». La segunda, la *areté*, está ligada a la virtud del *ethos*; Aristóteles identifica la *areté* con el *habitus* ético, de ahí que «si los argumentos del orador son honestos y sinceros» puede persuadir con éxito. Finalmente, la *eunoia*, «simpatía hacia el otro», revela el *pathos*; en este sentido, el orador deber ser amable y solidario con su auditorio (P.P:35-36).

En la misma línea, a partir de esta lectura elaborada por Eggs, Serrano (2013a) propone equiparar las causas de la persuasión propuestas por Aristóteles con las dimensiones del sujeto que plantea la semiótica discursiva, ampliando de esta manera la noción de *ethos*.

Así, la sensatez, que corresponde a una cualidad intelectual, es situada en la dimensión cognitiva del sujeto, en la que se pone a prueba el sistema de distinciones del orador, sus creencias, sus saberes, su cosmovisión y sus representaciones sociales.

Por su parte, la virtud, como cualidad ética, es situada en la dimensión axiológica, en la medida en que el sujeto actúa como un evaluador capaz de hacer estimaciones de acuerdo con un sistema de valores inscrito en la cultura de la que él participa.

Finalmente, la benevolencia está asociada a una disposición afectiva que se manifiesta en términos de euforia o disforia: la primera corresponde a una emoción positiva; la segunda, a una emoción negativa; otras dos posiciones afectivas son la ambivalencia (emoción positiva y negativa) y la aforia, que es de hecho una neutralización de la emoción.

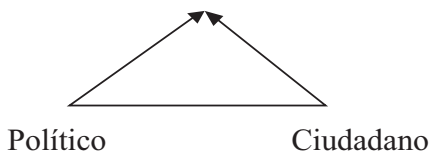
Charaudeau se inscribe, igualmente, en la filiación aristotélica del *ethos*, como bien lo han hecho otros analistas del discurso, al sostener que el *ethos* se construye discursivamente en el acto de enunciación, y no como propiedad exclusiva de la persona real del orador. “El *ethos* es cruzamiento de miradas: miradas del otro sobre aquel que habla, mirada de aquel que habla sobre el modo como él piensa que el otro lo ve” (Charaudeau, 2005: 88). Aun así, esta imagen se deriva tanto de las cualidades preexistentes al discurso, aquellas aportadas por su identidad social y por tanto por lo que el interlocutor conoce *a priori* del orador, como de aquellas aportadas en el acto discursivo. En este orden de ideas, Charaudeau coincide con Maingueneau al asumir que el *ethos* se configura a partir de una doble identidad, aquella que se desprende de su identidad social y psicológica (*ethos* atribuido) y aquella que se deja transparentar en su discurso (*ethos* mostrado).

Ahora bien, Charaudeau (2005) se da a la tarea de construir el *ethos* del hombre político, un *ethos* que se insinúa no solo a través de los comportamientos y la manera de hablar, sino además a través del contenido de sus propósitos. En el dominio político no se pueden separar las palabras de quien las dice argumentando buenas ideas y poco carisma, pues, como dice Charaudeau, “en la política las ideas no valen más que por el sujeto que las expresa y las pone en obra” (2005: 91). En este sentido, el político debe saber construir un *ethos* de credibilidad y un *ethos* de identificación, el primero, fundado, de acuerdo con este autor, en el discurso de la razón; el segundo, en el discurso del afecto.

El *ethos* de credibilidad debe satisfacer al menos tres condiciones: la condición de sinceridad, la condición de performance y la condición de eficacia: en otras palabras, decir la verdad, poner en ejecución sus promesas, y disponer de los medios para aplicar lo que promete, tres condiciones que se visibilizan al construir correspondientemente un *ethos* de seriedad, de virtud y de competencia.

Dice Charaudeau: “Toda construcción del *ethos* se hace en una relación triangular entre sí mismo, el otro y un tercero ausente, portador de un imagen ideal de referencia” (Charaudeau, 2005: 105), es decir:

Imagen ideal de referencia de naturaleza socio cultural



El político dirige su imagen al interlocutor, al ciudadano, esperando que este adhiera a la imagen ideal de referencia que le propone en su discurso. En este sentido, el *ethos* de identificación busca construir diferentes tipos de imágenes que apuntan a llegar al más amplio número de puntos de vista de los imaginarios sociales, razón por la cual el político juega sobre valores opuestos: tradición/ modernidad, sinceridad/astucia, potencia/ modestia. Las imágenes más recurrentes que construyen los políticos al respecto son el *ethos* de potencia, de humanidad, de carácter, de inteligencia y de jefe³; vale anotar que estas imágenes dependen tanto de la época y de los imaginarios sociales como del tipo de gobierno en el que se construyen.

Christian Plantin, al ocuparse de la noción de *ethos*, hace una precisión interesante frente a las motivaciones del *ethos* aristotélico:

Aristóteles [...] introduce, de una parte, la auto ficción que constituye la producción por el orador, de la faz que intenta mostrar al público o *ethos proprio*; y de otra parte, la ficción realista que constituye *el ethos del público*, la concepción que este orador se hace de su auditorio sobre la base de las informaciones a su disposición. (Plantin, 2011: 29)

³ Véase Charaudeau, Patrick (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris, pág 80-128.

Dos consideraciones se pueden hacer respecto a esta puntualización: la primera, como ya lo habíamos señalado, pone en evidencia la distinción que se produce entre el orador y la imagen discursiva de sí; dicho de otro modo, en todo acto discursivo se establece una diferencia entre el sujeto hablante y la imagen discursiva ligada a este. Esta postura se ajusta a la propuesta aristotélica de considerar el *ethos* una construcción eminentemente discursiva. Ahora bien, esta imagen es definida como auto ficción en tanto que es un acto de aparecer y perecer de tal o cual manera sin que sea condición indispensable para el orador poseer en realidad las cualidades o virtudes de que hace gala; la segunda refiere la ficción realista que constituye el *ethos* del público; aquí la novedad, puesto que Aristóteles asocia el *ethos* con el orador y tiene una concepción pathemica del auditorio y la idea que se abre paso aquí es la concepción ethotica del auditorio. Si bien es cierto que el orador construye un *ethos* que pone a consideración de su auditorio a través de sus estrategias discursivas, a la par, el *ethos* del auditorio es una construcción del orador, por lo tanto, este propone una imagen de sí y correlativamente una imagen del auditorio, en un juego de espejos como ya lo había planteado Pêcheaux (citado por Amossy, 2010:118) o el cruce de miradas al que alude Charaudeau. Ahora bien, lo interesante de este planteamiento es que permite pensar en un desplazamiento frente a la noción del *ethos* en el sentido de que este puede pensarse ya no solo como tributario del orador, sino también del auditorio.

De otro lado, Plantin señala la estructura pathemica del *ethos* en tanto no es suficiente para el orador parecer sensato y virtuoso para generar confianza, igualmente se requiere de una empatía por parte del orador hacia su auditorio, el despliegue de ese sentimiento de confianza es, de acuerdo con el autor, “un estado psíquico y cognitivo estable que combina intuición afectiva e intelectual” (2011: 30).

Sin duda esta mirada constituye un giro en tanto la sensatez, la virtud y la benevolencia, causas de la persuasión propuestas por Aristóteles, se le asignan exclusivamente al *ethos* del orador por intermediación del discurso, mientras que el *pathos* se le atribuye al auditorio, “se persuade por la disposición de los oyentes, cuando estos son movidos a una pasión por medio del discurso. Pues no hacemos los mismos juicios estando tristes que estando alegres, o bien cuando amamos que cuando no amamos” (Aristóteles, 1990: 177). Contrario a esto, Plantin propone una dimensión pathemica del *ethos*, esto es, el efecto de la fuerza persuasiva del discurso vista desde la interpretación del destinatario.

A este respecto, Plantin recurre a la categoría del humor⁴ estudiada hace algún tiempo por la psicología, y señala:

El humor es una noción preciosa para la discusión del concepto de *ethos*, se trata del carácter del auditorio o del carácter del orador. De una parte, los temperamentos determinan los caracteres humanos generales; ellos pueden corresponder a los tipos de auditorios (a los caracteres del público). De otra parte, el ataque del discurso retórico es el momento crucial en que el orador construye y afirma su humor, es decir, que él establece la tonalidad sobre la cual vendrían a desarrollarse las emociones que constituyen el *pathos*. (Plantin, 2011: 7)

Con esta suerte de planteamientos, las pruebas técnicas propuestas por la retórica clásica vislumbran un desvanecimiento de los límites impuestos que permiten pensar el *ethos* en una doble vía: el *ethos* en su dimensión racional y el *ethos* en su dimensión afectiva o *phatematica*. Este es un campo poco explorado hasta el momento, que empieza a convertirse en el centro de interés de algunos estudiosos del discurso.

Ahora bien, el *ethos* aristotélico se inscribe en un orden puramente discursivo, por lo tanto, no son considerables, desde ningún punto de vista, las ideas preconcebidas que pueda tener el auditorio respecto del orador como resultado de su inscripción institucional como sujeto social, esto lleva a Plantin a sostener que “el concepto de *ethos* como puro ser de lenguaje es un caso límite” (2011: 37). Esto solo es posible si el orador ha estado marginado de forma real o vicaria de la vida social, o, si privado de la información suficiente en un asunto particular, igualmente, expresa su opinión; en cualquier otro caso, la construcción etotica depende necesariamente de la historia conversacional y discursiva del orador y su reputación. Esta precisión constituye un argumento sustentable para sostener lo dicho por otros analistas del discurso: el *ethos* o imagen que el orador construye en su discurso es una operación compleja en la que entran a jugar al menos dos componentes, de un lado, toda la información que se deriva del lugar institucional, el estatus social y los estereotipos que se le

⁴ En el pensamiento médico antiguo, los humores son los cuatro líquidos que irrigan el cuerpo humano: bilis amarilla (colérico), bilis negra (melancólico), flema (flemático) y sangre (sanguíneo). [...] el humor es un estado estable (*thymique*) que predispone a una emoción de un cierto tipo: esta distinción es indispensable para el análisis de las emociones (Plantin, 2011: 6).

adjudican al sujeto hablante, *ethos* previo en Amossy, *ethos* prediscursivo en Maingueneau, y, de otro lado, el *ethos* como construcción eminentemente discursiva del enunciador. Ambos participan de la configuración del *ethos*.

Otro aspecto importante sobre el cual el autor llama la atención es el de la generalización y naturalización del *ethos*. Plantin sostiene que el talento del orador, el carácter, conforme a Aristóteles, constituye, como el *pathos* y el *logos*, una apuesta estratégica, un cálculo razonado del orador para buscar la adhesión de su interlocutor. Por el contrario, la naturalización implica el “arrastre pasivo” de una imagen que anula por contragolpe ese carácter estratégico; esto lo lleva a afirmar que “el esquema del carácter comunicacional debería ser desdoblado, para diferenciar un estrato natural de un estrato estratégico, propiamente retórico” (2011: 39).

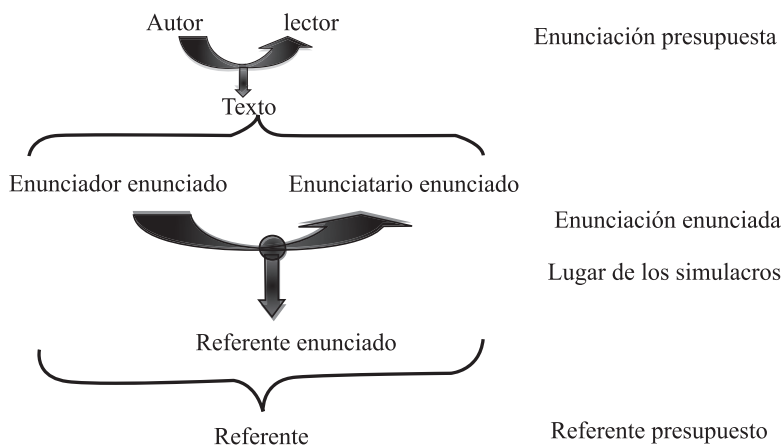
En esta misma línea de pensamiento, Amossy sostiene que la presentación de sí en el discurso no es, en modo alguno, una “técnica aprendida” o una herramienta que usa el orador para configurar una imagen engañosa, dado que, en la configuración de esta imagen, juegan tanto las actuaciones deliberadas del sujeto como aquellas que escapan a su conciencia (2010: 109). Para Serrano, por su parte, el orador no puede no presentarse, no puede no crear una imagen, y, en este sentido, siempre está sometido a la producción de un *ethos* naturalizado, pero es sobre este fondo que los oradores entrenados pueden diseñar un *ethos* estratégico o deliberado, o, en términos de Plantin, un *ethos* generalizado (Serrano, 2013b).

Ahora bien, como hemos visto, el *ethos* o imagen de sí que el orador presenta en su discurso está íntimamente relacionado con la enunciación. Para la semiótica discursiva de la escuela de París, la enunciación se estructura en dos niveles: la enunciación presupuesta y la enunciación enunciada. A este respecto, Greimas y Courtés señalan:

Una lamentable confusión se observa con frecuencia entre la enunciación propiamente dicha, cuyo modo de existencia es ser el presupuesto lógico del enunciado, y la enunciación enunciada (o referida), mero simulacro que imita, en el discurso, el hacer *enunciativo*: el «yo», el «aquí» o el «ahora» encontrados en el discurso enunciado, no representa en absoluto, al sujeto, al espacio o al tiempo de la enunciación. (Greimas & Courtés, 1979: 146)

El enunciado presupone, de un lado, un sujeto de la enunciación, de otro, la huella de su ejecución; en este nivel se inscribe la situación de comunicación en la que se ubican los actores del contrato comunicativo: enunciación presupuesta. Por su parte, en la enunciación enunciada se sitúan los simulacros tanto del enunciadador como del enunciatario quienes, mediados por el discurso, construyen una representación del mundo, una ilusión referencial, para retomar los términos de Eric Landowski. Este referente interno o referente enunciado se configura por obra del discurso. Al respecto, Greimas & Courtés señalan que “todo discurso (no solamente literario, sino también, por ejemplo, el discurso jurídico o el científico) se construye su propio referente interno y aporta un nivel discursivo referencial que sirve de soporte a los otros niveles discursivos que él despliega” (1979: 337).

La enunciación y el referente enunciados son, pues, el espacio de los simulacros, de las imágenes, de las representaciones y, por tanto, el lugar discursivo en el que podemos ubicar el *ethos*. La siguiente gráfica aportada por Serrano ilustra este planteamiento:

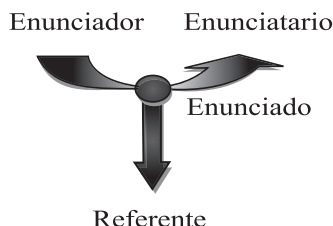


Debemos añadir que esta propuesta a su vez es complementada con los tres planos del discurso que propone Serrano:

Considerado desde un punto de vista discursivo, distinguimos, en un texto verbal, tres planos constitutivos que establecen entre sí relaciones de interdependencia:

el de la enunciación, en el que se inscriben el enunciador y el enunciatario; el del enunciado que el enunciador produce y dirige al enunciatario para su interpretación, y el del referente al que se refiere el enunciador y correfiere el enunciatario por mediación del enunciado, todo ello inscrito en una situación de enunciación determinante de la totalidad de la significación textual. (2013a)

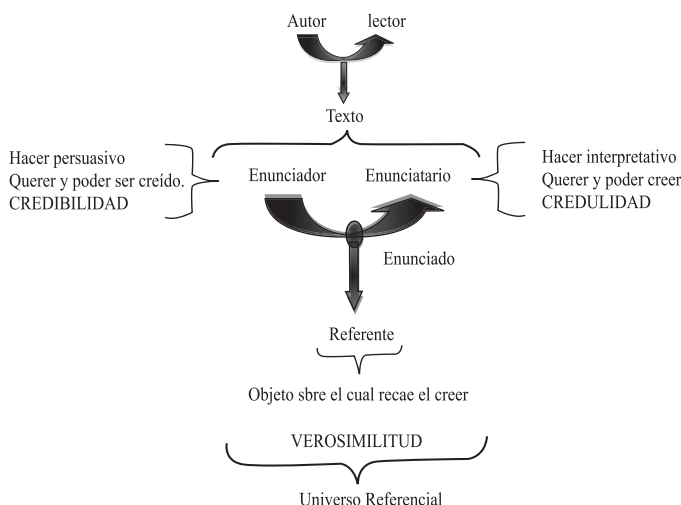
Esquematzado queda de la siguiente manera:



Digamos entonces que la construcción del *ethos* es inherente a todo acto discursivo, y que esta imagen que construye el orador tiene un peso importante en la fuerza persuasiva de su discurso. El proceso tiene lugar cuando el enunciador comparte con el enunciatario un referente-mundo a partir del enunciado, y, por contragolpe, el enunciatario se enfrenta a una tarea: creer o no creer aquello que le es propuesto. Pero esta maniobra cognitiva que debe llevar a cabo el enunciatario tiene, de acuerdo con Landowski (1989), una doble dimensión: de un lado, podemos creer o no creer lo que se dice (lo enunciado), de otro, podemos creer o no creer a quién lo dice (el enunciador) (ob.cit.:204).

Tres actantes se encuentran allí implicados: a) el objeto sobre el cual recae el “creer” (o la “duda”): problema de verosimilitud; b) un primer sujeto, que, tomando a su cargo el ejercicio de un hacer “persuasivo” debe al mismo tiempo, en su papel de enunciador, “querer” y “poder ser creído”: problema de credibilidad; c) por último, un enunciatario, sujeto del hacer “interpretativo”, igualmente dotado de una competencia, pues para creer aún hace falta el “querer” y el “poder”: problema de credulidad. (Landowski, 1989: 206)

Esquematzado queda así:



La gráfica global presenta dos niveles: por fuera del corchete encontramos la enunciación presupuesta (situación de comunicación o lugar de los sujetos empíricos); en el interior, la enunciación enunciada (situación de enunciación, lugar de los simulacros o de las ilusiones enunciativas y referenciales). Nos ocuparemos del lugar de los simulacros en el que podemos distinguir tres actantes⁵. (1) El enunciador, sujeto de hacer persuasivo que requiere de las modalidades de querer y poder ser creído, en cuyo caso debe generar credibilidad; (2) el enunciatario, sujeto de hacer interpretativo que requiere de las modalidades del querer y poder creer, en cuyo caso se muestra crédulo (o no) frente al discurso; (3) “el objeto sobre el cual recae el creer (o la duda)”, es decir, el mundo construido en el discurso y su verosimilitud. Miremos lo que dice Greimas sobre la verosimilitud:

La verosimilitud, en cuanto concepto intra-cultural, está vinculada a la concepción del discurso (y, de modo más general, a la del lenguaje en su conjunto) como representación más o menos conforme con la realidad socio-cultural. [Más adelante añade]: el discurso verosímil no es solamente una representación

⁵ Landowski: Los actantes designan de un lado los participantes de la enunciación enunciada (enunciador y enunciatario) y a su vez a los protagonistas con sus roles actanciales, sea como destinador manipulador o destinador judicador, sea como sujeto de la acción del relato, particularmente dotados de competencias modales y encargados de cumplir diversos programas narrativos. Esta noción supera la relación puramente funcional del emisor y el receptor (1989: 207).

«correcta» de la realidad socio-cultural, sino también un simulacro montado para hacer parecer verdad, y que depende, por ello, de la clase de los discursos persuasivos. (Greimas & Courtés, 1979: 435-436)

Toda puesta en escena discursiva establece una relación fiduciaria y recíproca entre enunciador y enunciatario, i.e., todo contrato enunciativo parte de una relación de confianza en la que el enunciador espera que el programa que presenta al asentimiento del enunciatario sea aceptado. De manera concomitante, este último espera que el enunciador sea un sujeto competente y motivado para llevar a cabo dicho programa, el cual será aceptado en la medida en que el objeto cultural presentado en el discurso sea lo más próximo al mundo de referencia (creencias, valores, afectos) del enunciatario.

Análisis de caso: la imagen política de J.M. Santos en el marco del paro agrario

Veamos ahora cómo el presidente J.M. Santos, después de tres años de gobierno y promesas fallidas en favor de los campesinos colombianos, construye una imagen de sí como sujeto motivado y competente capaz de cumplir las promesas.

Adelantamos la siguiente hipótesis para el análisis: A lo largo de su discurso, Santos construye una imagen de sí en la que se presenta como un gobernante firme y seguro, movido por valores democráticos (sujeto axiológico), dispuesto a escuchar a los campesinos (sujeto cognitivo) y a llevar a cabo medidas que tengan como objetivo mejorar las condiciones del campo (sujeto pragmático). En suma, se presenta a sí mismo como un sujeto intencionado, actuante, competente y motivado. La imagen que Santos construye a su vez es evaluada por un columnista de opinión, Antonio Caballero, que se configura como portavoz del enunciatario colectivo que compone a la ciudadanía y quien actúa a su vez como sujeto evaluador.

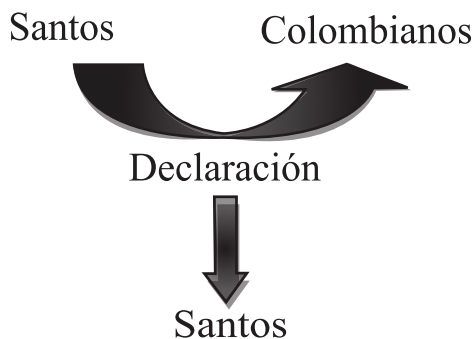
Contexto

En el 2013, el gobierno del presidente J.M. Santos estuvo atravesado por diversos acontecimientos, que tuvieron como consecuencia una pérdida significativa en la favorabilidad de su imagen. Así lo registra la encuesta Gallup del 4 de septiembre, poco después de que se ‘normalizara’ la situación de orden público en el país, una vez levantado el paro agrario. Su imagen pasó de un 46% de aceptación a un 21%; la más baja en todo su gobierno.

Los acontecimientos que llevaron a este desplome de su imagen se relacionan con las diversas protestas que se dieron en los últimos meses, y muy especialmente la relacionada con el paro campesino. Recordemos: en marzo de 2013 se lleva a cabo el paro cafetero a consecuencia de la caída de precio en el grano, al que el Gobierno declara injustificado. Finalmente, después de 12 días, entabla negociaciones; el 2 de agosto tienen lugar las movilizaciones del Catatumbo en protesta por la erradicación no concertada de los cultivos de coca en la región. Después de 51 días, el Gobierno se sienta a negociar; el 19 de agosto se convoca el paro agrario al que se suman otros sectores a consecuencia de la falta de inversión en el campo y los efectos negativos de los TLC. El 25 de agosto, en medio de un orden público caldeado, Juan Manuel Santos pronuncia la célebre frase: “El tal paro nacional agrario no existe”. Esta declaración encendió los ánimos de los manifestantes y sorpresivamente provocó nuevas adhesiones, pero esta vez el apoyo venía de sectores urbanos convocados a través de las redes sociales que se manifestaron a través de los cacerolazos y la rebelión de las ruanas.

En este escenario y con una reelección en perspectiva, el 29 de agosto de 2013 Santos hace una declaración a los colombianos sobre las medidas de ayuda a los campesinos y sobre las jornadas de protesta que se estaban dando en el país.

De acuerdo con lo anterior, Santos asume en su declaración dos roles discursivos, el de enunciador y el de referente. Es a esta imagen de sí autorreferida a la que denominamos *ethos* referido.



Análisis

Santos inicia su declaración con una cita en discurso indirecto: “Mucha gente ha comparado el arte de gobernar con el arte de navegar”. Ahora bien, “gobernar viene del latín *gubernare*, que en principio significa “pilotar un barco”, acción que realiza el timonel, que en latín es *gubernator*”.⁶ Gracias a esta analogía político-náutica, etimológicamente fundamentada y citada como voz de autoridad, Santos se presenta a sí mismo como el gobernante de un barco, el del Estado, gracias a cuyo pilotaje firme y tranquilo enfrenta las inevitables tormentas: “*pero en estos momentos hay que mantener el rumbo, mantener el pulso firme, mantener la calma*”. Este modo predicativo le permite demarcar positivamente unas acciones que lo presentan en control de la situación.

Esta construcción corresponde con lo que Charaudeau se ha dado en llamar «*le ethos sérieux*» o *ethos* de hombre serio; en ella revela la imagen de un hombre enérgico pero sereno frente a la adversidad y confusión que ha generado la ola de paros en el país, igualmente se muestra fuerte ante las críticas sin permitirse caer en arranques de cólera.

En la dimensión axiológica, Santos se presenta como un sujeto que encarna los valores democráticos, hace un retrato de sí como un gobernante que avala la protesta pública cuando esta es justificada, legítima y no violenta; incluso la considera como un valor positivo para la democracia. Su vocación de diálogo es, según él, permanente desde el primer día de su mandato. Sin duda, es un guiño que les hace a los diálogos de paz con las Farc y una demarcación respecto de otros gobiernos que encarnan valores más draconianos.

Por eso estamos aplicando nuestra política, que hemos también aplicado desde el primer día del gobierno: la política del diálogo, del diálogo social, de la apertura, la concertación. Creemos que a través del diálogo es como se solucionan mejor los problemas; a través del diálogo y no la imposición.

⁶ Ambas palabras son un préstamo del griego en el latín datado como mínimo en el S. IV A.c. [...]. Pero es en latín donde, por la metáfora frecuente de que un Estado es como “una nave” que hay que pilotar bien, el término gobernar va adquiriendo cada vez más el significado actual de regir y administrar un Estado o un territorio, y gobernador será quien lo rige o administra, y no ya el timonel de una nave <http://etimologias.dechile.net/?gobernar>. (Consultado el 15 de octubre de 2013).

*Los campesinos son los que más han sufrido ese abandono, los campesinos que están protestando. Protestas legítimas, protestas que tienen muchos argumentos, protestas válidas [...] Pero por eso mismo, porque los campesinos mismos y el sector han estado abandonados durante décadas, es que nosotros desde el primer día de gobierno hemos querido concentrarnos en el sector rural, darle importancia, porque, entre otras cosas, ahí está concentrada la pobreza y la desigualdad.*⁷

Con su discurso social se muestra como una persona benevolente con los campesinos y no solo se solidariza con ellos, sino que además enfatiza la preocupación que desde el inicio de su mandato ha tenido por este sector del país. Él, Santos, distinto a otros gobernantes que han permanecido indiferentes ante el abandono del campo, ha querido concentrarse y darle importancia al sector rural. Mirémoslo con más detalle. Santos recurre a un esquema por demarcación: valoración negativa/valoración positiva. La proposición puede leerse de la siguiente manera: los campesinos han estado abandonados (valoración negativa) «pero nosotros hemos querido concentrarnos, darle importancia» (valoración positiva). Aquí se conjugan dos elementos a partir de los cuales Santos configura su *ethos*: por un lado, evalúa negativamente el abandono al que han sido sometidos los campesinos por parte de gobiernos anteriores, lo que lo presenta como un sujeto justo y equitativo y, al mismo tiempo, le permite demarcarse del agente responsable del deterioro; por otro lado, en la segunda parte del enunciado ostenta un estado volitivo, un querer hacer, una voluntad política de mejoramiento de dicho sector: «hemos querido concentrarnos», «hemos querido darle importancia al sector rural».

El recurso a un discurso justificatorio, orientado a mostrar a los verdaderos responsables del problema, le permite atenuar las contradicciones. Este tipo de estrategias lo lleva a minimizar su responsabilidad y a asegurar ante la opinión pública su buen desempeño como gobernante; construye así un *ethos* de hombre virtuoso empeñado en resolver los problemas que por décadas se han acumulado a causa de la indiferencia de gobiernos anteriores.

Igualmente, Santos ostenta un estado deóntico en tanto que expresa un “deber”, un compromiso de poner en marcha «una gran política que tenemos que adelantar»

⁷ Agosto 29, 2013. http://wsp.presidencia.gov.co/prensa/2013/Agosto/Paginas/20130829_04-palabras-del-presidente-Santos-sobre-medidas-de-ayuda-a-los-campesinos-y-sobre-jornada-de-protesta.aspx

para restaurar el nuevo orden que demanda el país. Santos evalúa su proyecto como una «gran política» que, en materia de progreso para el sector campesino, se tiene que adelantar en el país, y en el que apenas se ha dado el primer paso; es decir, no se trata de soluciones coyunturales impuestas por la tormenta, sino de un proyecto de largo aliento que requiere tiempo para ser implementado.

Más adelante dice: «les hemos dado sumas que no tienen precedentes», «les hemos dado vivienda, como nunca antes», «eso nunca se había visto». Son expresiones que se configuran como norma evaluante del gran proyecto político que él lleva a cabo, comparado con el olvido de gobiernos anteriores.

En la dimensión cognitiva, Santos construye una imagen de sí que lo muestra como una persona en posesión de un saber, lo cual es indispensable para poder proponer soluciones. Cuando les cuenta a los colombianos que está viajando para hablar con los campesinos, se presenta como una persona con una gran capacidad de escucha, pero también como un observador que busca informarse, conocer y comprender con el fin de hacer un buen diagnóstico y poder concretar las acciones que se requieren.

“Un sector que yo conozco muy bien, [es] el sector cafetero, que está viviendo una crisis [...]”. “Por eso me he puesto en el trabajo de dialogar personalmente con muchos sectores, estuve en el Quindío, estuve en el Huila, escuchando, escuchando las quejas, escuchando los problemas y buscando soluciones”. Y refuerza su imagen cuando dice: “Yo sigo con esa voluntad. Hemos puesto sobre la mesa una serie de soluciones”. “Si queremos y podemos ser una país más justo, más moderno, tenemos que dedicar más recurso al campo, eso lo sabemos y eso lo vamos a hacer”.

En la dimensión pragmática, Santos se presenta como un sujeto de acción que propone y pone en marcha soluciones prácticas, construye la imagen de un sujeto en posesión de un saber y un saber hacer al mostrar un dominio en su actividad; esta capacidad la pone de manifiesto en sus declaraciones cuando da cuenta de las medidas tomadas y en proyecto de implementar, dando lugar así a la construcción de un *ethos* de competencia.

Un propósito fundamental de este Gobierno es disminuir la pobreza, como la venimos disminuyendo, y disminuir la desigualdad, como también la venimos disminuyendo. Por eso en estos tres años hemos invertido en el campo y en los campesinos sumas de dinero que no tienen precedentes. Les hemos dado vivienda

rural. Estamos también restituyéndoles las tierras. Vamos a poner control en los precios de insumos. Vamos a rebajar a cero los aranceles de 23 productos. Vamos a imponer una especie de libertad vigilada, vamos a ponerle coto a la diferencia de precio. Vamos a permitir que los fertilizantes se puedan importar directamente. Vamos también a estudiar las salvaguardas....

En conclusión, valiéndose de un discurso epidíctico, Santos hace un elogio de sí en la medida en que se atribuye el rol de agente intencional, competente y motivado del mejoramiento de la situación problemática de los campesinos.

Miremos ahora, como contraste, el *ethos* referido que Antonio Caballero construye de Santos en una columna publicada en la revista *Semana* el 6 de septiembre pasado: “Juan Manuel Santos empezó su gobierno lanzando audaces iniciativas, contradictorias con lo que de él se esperaba, o se temía”.

Caballero instala en el enunciado dos evaluadores, de un lado, los que esperaban un Santos que diera continuidad a las políticas uribistas, un Santos de mano dura y continuador de la seguridad democrática, como podía preverse por su desempeño político precedente (*ethos* previo).

De otro lado, estaban los que temían la persistencia de dicho modelo de gobierno, los críticos: “que siempre lo habíamos visto como de la pura almendra neoliberal en lo económico y del tuétano represivo en lo político”, imagen igualmente tributaria de su *ethos* previo.

Pero Santos sorprende tanto a unos como a otros con sus ‘audaces’ anuncios. Decepciona a los uribistas: «reconocimiento de la existencia del conflicto armado interno y búsqueda negociada de la paz; normalización de las relaciones con los países vecinos; reconciliación del gobierno con las altas cortes». Y asombra a sus críticos: «devolución de tierras; reparación de víctimas; incluso legalización de las drogas en contra de la doctrina prohibicionista de los Estados Unidos».

Los anuncios hechos por Santos indican la ruptura radical con un *ethos* previo que ambos evaluadores tenían de este, cada uno desde posturas axiológicas diferentes: los que lo evalúan eufóricamente por su vocación neoliberal y su talante represivo y los que lo evalúan disfóricamente basados en los mismos rasgos. Santos, para asombro de muchos, se presenta así ante la opinión pública con un nuevo *ethos*, el de un gobernante movido por valores democráticos. Pero

el asombro no duró mucho, dice Caballero: “[Santos] se fue arrepintiendo de sus ruidosos anuncios, que en la práctica resultaron ser como el famoso parto de los montes de los fabulistas”. Es decir, anuncios rimbombantes que resultaron ser mucho menos importantes de lo que aparentaban.

Con gran estruendo esa imagen de demócrata se desplomó: “La devolución de tierras quedó en algo de titulación de baldíos, y después se supo que eso era para los grandes empresarios; la reforma de la justicia se diluyó en componendas sórdidas; la protección del medio ambiente se estrelló contra la atribución de 15 millones de hectáreas a la exploración minera; la reforma tributaria eximió a los ricos de pagar impuestos por las herencias y los dividendos; la protección al agro consistió en reducirle su cuota de presupuesto”.

El pretendido nuevo *ethos* de Santos es sancionado negativamente por la sociedad: “tres años de incumplimientos le están cayendo ahora encima [...] de un solo golpe. Lo castigan las encuestas de opinión: nadie, desde que existen, las había tenido tan malas. Lo castiga la realidad del descontento, manifestada en paros y protestas [...]. Lo castiga la voluble clase política de la Unidad Nacional, hasta ayer ebria de mermelada como una mosca de miel”.

Santos ‘decepcionó a todo el mundo’; su imagen está completamente deteriorada, aunque él insiste en recomponerla hablando bien de sí mismo, mostrando a través de su autorretrato que sigue siendo el demócrata que ha pretendido ser.

Podemos finalizar diciendo que hemos confrontado en este análisis dos imágenes de sí, dos retratos diferentes: uno construido por el propio Santos como protagonista de la propia historia, otro configurado por un observador externo. De hombre firme y rumbo seguro, pasamos a la imagen de un hombre cambiante, variable e inconstante; de gran demócrata a la figura de un oligarca; de gran conocedor y hombre de acción, pasamos a la imagen del hombre ostentoso y jactancioso, y de la imagen del político confiable e intencionado, pasamos a la imagen del político fanfarrón y engañador.

Para finalizar, nos quedamos con la reflexión que hace Landowski frente un estado de realidad construido discursivamente que describe bastante bien el campo de la política:

Es generalmente hacia abajo, del lado del enunciador donde nos situamos para denunciar las “bellas promesas”, reprochamos a quienes las hacen no mantenerlas; sin embargo, desde nuestro punto de vista es hacia arriba, en la fuente misma, es decir, del lado del enunciatario donde la vigilancia “desmitificadora” debería ejercerse sobre todo; pues lo que importa ante todo no es que la cosa prometida se realice o no, sino el acto mismo de adhesión gracias al cual los sujetos, al identificarse con los simulacros que se les proponen, les confieren confianza a aquellos mismos que bajo la apariencia de “promesas” moldean en realidad su deseo. Allí reside la verdadera ilusión enunciativa, no siendo el resto más que efecto secundario, referencial. (Landowski, 1989: 209)

Los discursos políticos ponen en juego un conjunto de estrategias discursivas que tienen como propósito diseñar un mundo de acuerdo con el deseo de la ciudadanía; su objetivo no es otro que tratar de buscar la adhesión de los gobernados, sin embargo, más allá del cumplimiento o no de dichas promesas, vale la pena considerar que es esta misma instancia ciudadana la que evalúa estos ofrecimientos o demandas, y, por lo tanto, es ella misma la que termina aceptando o rechazando el mundo que se le ofrece. Si los simulacros presentados por los políticos funcionan es en razón, precisamente, de la aceptación que la ciudadanía hace de ellos.

Bibliografía

Amossy, Rut

2010 *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : Presses Universitaires de France.

1999 *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Aristóteles

1991 *La retórica*. Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero. Madrid: Gredos.

Charaudeau, Patrick

2005 *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.

Courtés, Joseph

1991 *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Paris: Gredos.

Ducrot, Oswald

1986 *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Madrid: Paidós.

Eggs, Ekkehard

1999 "Ethos aristotélicien, conviction et pragmatique moderne". En Amossy *Images de soi dans le discours*. Paris: Delachaux et Niestlé. 31-59.

Greimas & Courtés

1979 *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Landowski, Eric

1989 *La société réfléchie*. Paris: Seuil.

Maingueneau, Dominique.

2009 *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires : Claves.

Plantin, Christian

2011 *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berne: Peter Lang.

Serrano, Eduardo

2013a *Enunciación, narración y argumentación en Crónica de una muerte anunciada*. Tesis Doctoral inédita. Cali.

2013b "Consideraciones semiolingüísticas sobre el *ethos* retórico". Documento inédito. Grupo de Investigación ADN, Universidad del Valle. Colombia.

REPRESENTACIONES DISCURSIVAS DEL HABLA JUVENIL EN LOS COLEGIOS DE PEREIRA: ENFOQUE DESDE LOS ANTECEDENTES DISCURSIVOS DEL LENGUAJE¹

Leandro Arbey Giraldo Henao²
Sandra Milena Osorio Monsalve³

Cómo citar: Giraldo Henao, L. A., & Osorio Monsalve, S. M. (2015). Representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios de Pereira: enfoque desde los antecedentes discursivos del lenguaje. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 67-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10215155>

RESUMEN

En el presente trabajo se examina el discurso cotidiano en los colegios de Pereira desde una perspectiva hermenéutica como un discurso que de manera progresiva se ha visto disminuido, reducido, apocopado en la voz del productor juvenil. Asumimos que la voz del sujeto (estudiante) mengua, y el lugar de encuentro — de producción— está en las voces de los Otros y de lo Otro. Se trata de un discurso que es puesto en escena desde la Otredad, que se encuentra a su vez entre la imagen corriente y el proceso sinécdoque que es experimentado; imágenes y sinécdoques convergen en el proceso de significación y sentido como impresión para el Otro, ya porque se desea, se necesita o se usufructúa.

¹ El presente artículo forma parte del trabajo: *Representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios de Pereira (2010) S.P.I.*, presentado en la Maestría en Lingüística de la universidad de Pereira (Colombia), como requisito para obtener el título de magister en Lingüística con énfasis en sociedad. Este proyecto fue avalado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira, en su sexta convocatoria (2009), registro número E4-10-13, y adscrito al grupo de investigación: Apalabramiento del mundo cafetero código: COL0031889.

² Profesor del área de Lenguaje adscrito a la facultad de Ciencias de la Educación. Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual; magister en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira (Rudecolombia). Grupo de Investigación: Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM). Correo electrónico: lagh@utp.edu.co

³ Profesora del área de Lenguaje, adscrita a la facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual; magister en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira; grupo de investigación: Apalabramiento del mundo cafetero (Facultad de educación). Correo electrónico: pegi_2864@yahoo.com

La relación entre contenidos explícitos e implícitos se da en el marco del reduccionismo verbal; es una relación de identificación entre la parte y el todo o lo contrario, vista desde la distancia tradicional y retórica cuyo alcance de aplicación en los textos es reducida a ornamento. Por tanto, el objetivo del presente trabajo se concentra en analizar los discursos y las representaciones sociales de los estudiantes de grado 10° y 11° de básica secundaria en los colegios de Pereira, a partir de la relación entre expresiones discursivas, presencia de voces, situaciones de comunicación y ámbitos particulares en los que suelen expresarse.

Palabras claves: representaciones, discursividad, voces, socialización, cotidianidad, juventud, ámbitos, educación.

ABSTRACT

The present work examines every day discourse in schools in Pereira from a hermeneutic perspective as a discourse that has gradually been diminished, reduced and shortened in the voice of the younger speakers. We assume that the voice of the subject (student) declines and that the meeting place — that in which speech is produced— is found in the voices of Others and the Other. This is a speech that is staged from the Otherness; which is found in turn between the common image and the synecdochical process that is experienced; images and synecdoche converge in the process of meaning and sense as an impression for the Other, whether because it is desired, needed or profited. The relationship between explicit and implicit content is given in the context of verbal reductionism; it is a relationship of identification between the part and the whole, or the opposite, viewed from the traditional and rhetorical distance whose reach of text application is reduced to ornament. Therefore, the objective of this work focuses on analyzing the discourses and social representations of students in 10th and 11th grade in high-schools in Pereira, from the relationship between discursive expressions, presence of voices, communicative situations and particular settings where they usually express themselves.

Keywords: representation, discursivity, voices, socialization, daily life, youth, settings, education.

Introducción

La presente investigación parte de una de las preguntas que más inquieta a padres de familia, profesores y directivos docentes en el sistema educativo actual. Se trata de un interrogante del que en nuestra sociedad creemos tener respuestas precisas: *¿Cómo la presencia de voces en los medios masivos de comunicación y en los ámbitos comunicativos en los que participa el estudiante pereirano (grados 10° y 11°) influye en las representaciones discursivas manifiestas en su habla?* Esta pregunta parecería subrayar una de las controversias más punzantes que afronta la sociedad en nuestra tercera cultura digital. No obstante, después de haber revisado los antecedentes sobre los enfoques del lenguaje y haberlos confrontado con la mirada siempre crítica sobre la comunicación y el discurso del lingüista y pedagogo colombiano Luis Alfonso Ramírez Peña (2008), podríamos decir que alcanzamos algunas respuestas, sobre todo, después de cotejar la vida juvenil estudiantil en la ciudad con tal lente teórico y haber reconocido sus prácticas discursivas en ámbitos académicos, grupales y familiares.

A diferencia de los enfoques discursivos tradicionales, nuestro punto de partida se centra en el individuo productor del discurso. La investigación en tal sentido responde al entendimiento de las *representaciones discursivas* que el estudiante pereirano actualiza en su habla en los ámbitos⁴ en los que coparticipa interactivamente. A su vez, intenta responder de la manera más fiel a la realidad subjetiva y enunciativa a partir de la pregunta que aborda nuestro fenómeno. Aunque más bien complejo y muy poco revisado en otras investigaciones, es el caso de José Joaquín Montes y Jenni Figueroa Lorza (1969), Hernández Montoya(1995), Olga Leonor Velásquez y Rafael Areiza Londoño (1996; 2005), Rafael Areiza Londoño y Luis Enrique Tabares Idárraga (1998), Leandro Arbey Giraldo Henao (2005), cuyos tratamientos distan del enfoque divulgado en esta propuesta, esta se esfuerza por visualizar otra forma de asumir la significación y

⁴ Desde la propuesta de Ramírez Peña (2008), entendemos que es en los *ámbitos, marcos y dominios*, en los cuales se organizan los contenidos referenciales del discurso y los presupuestos o contenidos generales de las prácticas discursivas (p.102). De este modo, los locutores, al establecer comunicación en sus interacciones, se circunscriben dentro de un cierto dominio de saberes, temas y lugares. En este sentido, los *ámbitos* “son saberes comunes a una actividad o práctica o a una profesión; los *dominios* se refieren a los conocimientos y experiencias específicos de cada uno de los individuos, independientemente de sus actuaciones discursivas. El *marco*, por el contrario, se refiere a los temas o sentidos fijados en cada una de las actuaciones discursivas, que, obviamente, están estrechamente relacionados con los ámbitos y los dominios del locutor y del interlocutor.” (P.102-103)

los procesos del lenguaje, alejados de la mismidad y la repetición que por décadas se ha reiterado en los abordajes teóricos y aplicativos.

Como en todo trabajo investigativo, es preciso declarar nuestras limitaciones temáticas con el afán de señalar los tópicos de interés. Aunque abordamos categorías discursivas como *el punto de vista*, la *focalización*, y se aborda analítica y críticamente la *influencia de los medios masivos de comunicación* en el habla de los estudiantes pereiranos, no fue nuestro propósito teorizar con amplitud sobre aquellos, ni realizar un estudio frente a la televisión, el cine, la música o el Internet desde posturas específicas: estructurales, dialécticas, psicológicas, receptivas, ni técnicas, etc., las cuales seguramente son asumidas en trabajos con objetivos al margen de las *representaciones discursivas* en el habla de los estudiantes.

De ahí que el presente artículo pretenda mostrar la interpretación de las diversas voces que han hecho que los discursos de la población seleccionada se tornen complejos para los procesos comunicativos comprensibles en los ámbitos: **académico, familiar y grupal**, pues una de las frecuentes quejas de los estudiantes tiene que ver con la falta de comprensión y tolerancia por parte de la familia y la escuela, instituciones totalmente responsables de la formación competente de un ciudadano habilitado potencialmente para formarse en beneficio de su comunidad, sociedad y nación.

Estas razones hacen que interpretar las *modalizaciones* actuales en los discursos de los estudiantes, las maneras de entenderse en sus nichos y de representar su mundo inmediato hayan sido determinantes para alcanzar nuestros objetivos en función de apropiar el lenguaje desde un enfoque menos ortodoxo y sí más abierto a la realidad subjetiva del habla y su uso en las Instituciones pereiranas. Dichos objetivos fueron los siguientes: **1) Analizar los discursos y las representaciones sociales de los estudiantes de grado 10° y 11° de básica secundaria en los colegios de Pereira, a partir de la relación entre expresiones discursivas, presencia de voces, situaciones de comunicación y ámbitos particulares en los que suelen expresarse. 2) Fundamentar, detectar y explicar algunas modalidades de usos del lenguaje en los discursos de los estudiantes pereiranos, y relacionarlos con el estudio histórico, actual y progresivo sobre el lenguaje, la comunicación y el discurso. 3) Explicar las influencias de la televisión, la música y la publicidad como voces incorporadas por los jóvenes**

en la construcción de sus discursos cotidianos y ámbitos específicos de interacción. 4) Determinar, analizar, explicar e interpretar las innovaciones lingüísticas, las constantes discursivas y las correlaciones entre las **presuposiciones**, las modalizaciones y las representaciones sociales que aportan los estudiantes con su uso discursivo actual en los ámbitos académicos, familiares y grupales.

Así, *Representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios de Pereira* es una investigación que describe, explica e interpreta el habla estudiantil de básica secundaria —en específico de grados 10° y 11°—, a partir de una metodología hermenéutica y procedimientos de recolección de información tendientes a una mirada cualitativa. Precisamente se analiza en el año 2010 el discurso de algunos grupos de las siguientes instituciones: *Gimnasio Pereira, Escuela Normal Superior, Colegio Ciudad Boquia, Colegio Abraham Lincoln, Instituto Técnico Superior, Colegio oficial Boyacá y Colegio Adoratrices*, como muestra representativa de la actividad comunicativa del estudiante en la ciudad.

En virtud de la actividad docente, necesitamos conocer estos escenarios, e impactar desde perspectivas hermenéuticas que, como hemos indicado, sean abiertas y visualicen otras formas de asumir los procesos de significación en función de un contacto permanente, dialógico y cercano con el estudiante actual. Nos alejamos de la frecuente *estigmatización*, la *intolerancia* y el *rechazo* por sus mundos “objetivos”, subjetivos y/o representados que desconocemos a plenitud, y constituyen para nosotros la principal causa, sino la primera, del retroceso que experimenta la dialogicidad en la educación que con asombro vemos hoy.

El joven estudiante cada vez se encuentra más comprometido con voces *tecnológicas, publicitarias y sociales*, las cuales se han convertido en inevitables en su modo de vida, sus costumbres y relaciones; esto es prioritario identificarlo, analizarlo y comprenderlo a partir de sus procesos comunicativos, sus ámbitos, y discutirlo desde el discurso pedagógico y científico. No obstante, debe hacerse sin desconocer el *discurso cotidiano*, en el cual debemos integrarnos con un abordaje que examine y explique lo acaecido con su lenguaje en la cotidianidad de sus interacciones discursivas, indispensable para docentes y padres de familia interesados en comprender e instaurar una renovada visión a la manera en que debe asumirse las *representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios* de Colombia, en general, y de la ciudad de Pereira, en particular.

Metodología

Para resolver la inquietud suscitada, se abordó la teoría de la *comunicación y el discurso* del analista del discurso, el colombiano Luis Alfonso Ramírez Peña, con el fin de darle fundamento a la pregunta de investigación desde una focalización interpretativa y relacional. Como vocero teórico de aquellos que no han sido incluidos en las voces de los teóricos del lenguaje y del discurso, cabe destacar que el autor, por medio de su voz, configura una visión particular para disentir y proponer en diálogo con pensadores de diversas épocas, especialmente de los que no fueron la voz oficial o normal, como los sofistas Nietzsche, Foucault y Bajtin. Interesa bastante su enfoque en la medida en que sospecha, provoca, crea incertidumbre, duda y busca confusión; pues es así, según su manera de abordar los asuntos de la *comunicación y el discurso*, por donde empieza el sentido de ser persona.

Disentir con quienes han asignado el lenguaje a una sola esfera del mundo y lo han reducido a su condición de representación⁵—como si el lenguaje de manera directa reprodujera o repitiera su referencia— es una de las formas como provoca reflexiones distintas sobre la subjetividad de aquel. Es su interés mostrar que el lenguaje y su organización en el discurso incluyen todas las *facetas de la cultura y de la sociedad*⁶, por eso, se niega a abstraerlo y separarlo de su ambiente

⁵ Según Ramírez Peña (2001), el lenguaje como representación del mundo objetivo ha sido una concepción iniciada desde la época de la escuela de Port Royal y acentuada luego con los desarrollos del estructuralismo de la lingüística y los enfoques de la Gramática Generativa Transformacional. Era un enfoque —según Ramírez— con una clara orientación a desconocer la presencia subjetiva o social del lenguaje, para lo cual, explícitamente, se hicieron advertencias de que tales dimensiones correspondían a estudios o disciplinas separadas que originaron campos como la semiótica, la sociolingüística, la psicolingüística, la etnolingüística, la comunicología, la retórica, la pragmática, la crítica y las teorías literarias. Ha sido un afán —en su forma de asumirlo— de parcelar la realidad que ha llevado a desconocer la dimensión global del lenguaje y sus realizaciones.

⁶ Es fundamental en su obra relacionar cada uno de los enfoques con la importancia y el uso cultural y social del lenguaje y la comunicación según la época. Así, para el autor, la historia de las ideas sobre el discurso se fundamenta en la característica cultural de privilegiar una de las tres relaciones, o fueron culturas —plantea Ramírez—, con énfasis en la *intersubjetividad*, o en la *objetividad*, o en la *subjetividad*, lo cual se refleja en las prácticas comunicativas dominantes. En los griegos, la práctica fue intersubjetiva, y sobre esa base funcionó la retórica. En la Ilustración, fue el objetivismo con el cual se produjo el racionalismo y la lingüística. En la época contemporánea, reaparece un nuevo intersubjetivismo y los estudios sociales del lenguaje; ahora —según su mirada—, se abre paso el subjetivismo, y, con ello, el resurgimiento de la *hermenéutica*. Asumimos este método en la presente investigación, como mirada transversal hacia los asuntos discursivos del estudiante inscrito en representaciones y ciudades progresivas, culturales y mediáticas como la nuestra.

natural, de su propia realización, de su actualización en las reales dimensiones del discurso y de su coparticipación situacional y contextual. Total, afirma que son los locutores⁷ quienes poseen las potencialidades para ejercer o terminar el dominio con acciones discursivas. Este enfoque, al unísono con autores con los que conviene teóricamente, fundamenta nuestro interés por mostrar que, en el *discurso juvenil en los colegios de la ciudad de Pereira*, el estudiante ha configurado potencialidades en su actualización discursiva, en sus maneras de modalizar el lenguaje y, en consecuencia, en las *representaciones* de sí mismos y de los demás, influenciados por los Otros y lo Otro⁸, en tanto voces que fraguan su construcción de mundo y su discurrir.

La metodología asumida para el desarrollo del presente trabajo se ubicó dentro del marco de la investigación cualitativa con diseño hermenéutico, basada en la teoría del análisis discursivo por categorías de sentido. Para respaldar este enfoque, se presentan los elementos conceptuales básicos que permitieron comprender el proceso de análisis del discurso a partir de las categorías: *representaciones discursivas*, *presuposiciones* y *modalizaciones*. La construcción del cuerpo teórico y metodológico implicó asumir los antecedentes discursivos del lenguaje que marcan la historia, la tradición, la base de toda propuesta posterior, a la vez de la contemporaneidad y el avance teórico, procedimental e investigativo en términos de discurso.

La investigación en lingüística hoy incluye métodos inductivos, deductivos, empíricos, cuantitativos y cualitativos; no obstante, se optó por procedimientos con un énfasis cualitativo y hermenéutico que, según Ramírez Peña, “se trata de

⁷ Para Ramírez Peña, la participación del origen o autor de la significación (locutor) es importante porque lo considera como el núcleo del acto de comunicación, ya sea como productor o como receptor. Este puede desarrollar la significación con un propósito definido y, por tanto, el sentido depende de lo seleccionado como tema y de los medios para enunciarlo. El autor o locutor, según su perspectiva, es quien lleva la iniciativa y la capacidad de selección de las palabras, es un ser pensante que ha adquirido el turno y el poder de la palabra. De él depende la orientación de la comunicación, reconociendo, desconociendo, imponiendo o sometándose al interlocutor.

⁸ Estos términos los asumimos en nuestro enfoque, en primera instancia, como aquellos sujetos que influyen con sus voces y sus actitudes los contenidos que se distribuyen en el discurso, en particular, en el juvenil como lo es nuestro caso; aunque es claro que en el discurso cotidiano, en general, la influencia de los Otros es observada en los procesos en los que la asignación de sentido se ve vinculada a las ligerezas sinecdocales propias de tal discurso. Por su parte, entendemos que la influencia de lo Otro obedece a la incidencia que tienen a su vez los medios masivos de comunicación quienes con las voces que dinamizan generan representaciones sociales, individuales y culturales que se fijan en los discursos cotidianos estudiantiles.

una nueva actitud investigativa que debe dar cuenta de la singularidad del estudioso, ya que el proceder es completamente interpretativo”(2008:257). La interpretación, en concordancia con el autor, “es no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los Otros. Es no dejar reducir su diferencia a las reiteraciones de los demás, con quienes se comparte el anonimato, en una masa en la que todos carecen de voz porque hay una sola que los representa” (2008: 256-57).

Del mismo modo, asume:

La interpretación es entender a los demás en actitud de diálogo, sin permitir reducir a los demás en lo de uno, ni uno reducirse a los demás. Diálogo significa relaciones entre dos razones, dos opiniones que se mantienen vivas [...] Entender al otro es escucharlo en sus razones y sinrazones, coherencias e incoherencias y luego discutir críticamente, como diría *Popper*, con las propias razones. (Ibid.: 257)

Lo anterior deja ver que, si en la época contemporánea reaparece un nuevo intersubjetivismo en los estudios sociales del lenguaje, es porque se abre paso el subjetivismo, y, con ello, el resurgimiento de la hermenéutica en la cual nos fundamentamos. Por tanto, la investigación respondió a las siguientes fases:

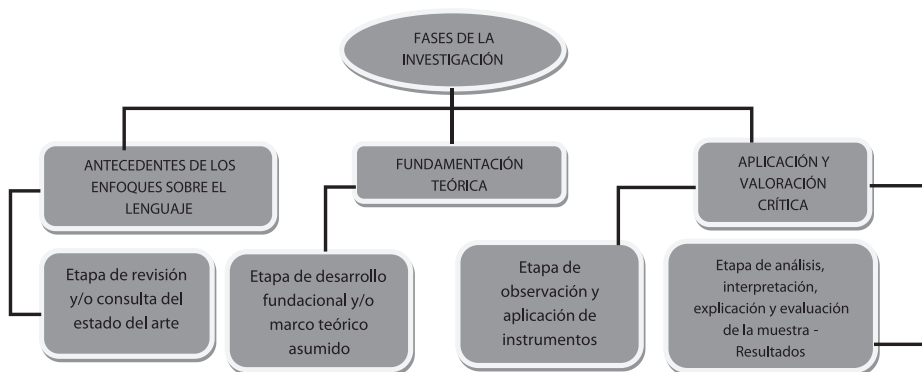


Ilustración 1. Fases de la investigación

Una vez estructurada la base teórica, se dio paso al trabajo de recolección de información, para lo cual la *población* escogida se enmarcó en jóvenes de educación media en grados 10° y 11° de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Pereira, seleccionados de manera aleatoria. De ahí que

la investigación se desarrolló a partir de la información suministrada por cuatrocientos cincuenta y dos (452) estudiantes pertenecientes a los grupos de décimo y undécimo; en consecuencia, las edades de la *unidad de análisis* oscilaron entre los 14 y 18 años, con notables producciones discursivas animadas por la influencia mediática y gregaria.

Los grupos analizados estuvieron conformados por la siguiente *muestra* de estudiantes: Colegio Normal Superior: 39 estudiantes de grado 11C, 21 mujeres y 18 hombres; Ciudad Boquía: 28 estudiantes de grado 11B, 13 hombres y 15 mujeres; 31 estudiantes de grado 11A, 19 hombres y 12 mujeres; Abraham Lincoln: 22 estudiantes de grado 11°, 15 hombres y 7 mujeres; 28 estudiantes de grado 10°, 18 hombres y 10 mujeres; Gimnasio Pereira: 23 estudiantes de grado 10° A, 16 estudiantes de 11ª y 10 estudiantes de 11B, todas mujeres y en su única jornada, dado su carácter femenino y católico. Instituto Técnico Superior: 32 estudiantes de grado 10°-09, 30 hombres y 2 mujeres; 26 estudiantes de grado 11-07; 18 hombres y 8 mujeres; 34 estudiantes de grado 11-06; 28 hombres y 6 mujeres. Colegio oficial Boyacá: 33 estudiantes de grado 10°; 39 estudiantes de grado 11° - 1 y 40 estudiantes de grado 11°-3, todas mujeres; Colegio Adoratrices: 26 estudiantes de grado 11° y 25 estudiantes de grado 10°.

El *entorno* en el que se llevó a cabo el trabajo estuvo conformado por ocho (8) instituciones educativas: *Escuela Normal Superior, “El jardín” de Risaralda, Ciudad Boquía, Abraham Lincoln, Gimnasio Pereira, Instituto Técnico Superior, Colegio oficial Boyacá y Adoratrices*, que constituyeron la *unidad de trabajo* en la que se ejecutó la totalidad de la investigación. Las *intervenciones o instrumentos* seleccionados para la recolección de los datos estuvieron conformados por *observaciones directas del habla juvenil, encuestas, entrevistas, grabaciones y video-grabaciones espontáneas en diversos ámbitos*; estos datos fueron descritos, analizados, confrontados e interpretados con un énfasis hermenéutico-cualitativo desde el análisis del discurso, en relación con la aplicación del marco teórico y la consecución de los objetivos que se asumieron. El corpus seleccionado con el que contribuyeron los informantes constituyó la *unidad de análisis* a partir de la cual se aplicó el procedimiento metodológico concebido, y que —creemos— aportó datos significativos por derecho propio, al margen de la organización estadística, tabulada o agrupada cuantitativamente.

Precisamente, la aplicación se procuró a partir de las observaciones directas de los estudiantes en el aula, de lo cual se configuró un diario de campo por institución, encuestas, grabaciones del habla y de los comportamientos extralingüísticos asumidos por los estudiantes. Así mismo, se recurrió a las consideraciones de algunos padres de familia que también fueron entrevistados en la ciudad; se aplicó grabaciones a una muestra (50) representativa de ciudadanos que habitan en esta capital, con edades comprendidas entre los 20 y los 50 años, pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos.

La aplicación de la encuesta a los estudiantes se dio por espacio de 50 minutos aproximadamente por grupo en aulas cerradas en cada institución a la que acudimos. Cada estudiante respondió abierta y libremente de acuerdo con su visión discursiva. Las observaciones de cada grupo fueron registradas en los diarios de campo, y las grabaciones audiovisuales de lo acontecido en cada institución fueron realizadas en diversos momentos de interacción discursiva entre estudiante(s)-estudiante(s) y estudiante(s)-profesor(es). La aplicación de las encuestas a los padres de familia fueron llevadas a cabo en los centros comerciales más frecuentados por la población: Ciudad Victoria y Bolívar Plaza. Estas aportaron para la interpretación general de las *representaciones discursivas* de los estudiantes. No obstante, la información obtenida en cada grupo, las grabaciones y las observaciones directas contribuyeron a la configuración del análisis en las matrices que se construyeron para ello.

MATRIZ DE ANÁLISIS N° 1

REPRESENTACIONES DISCURSIVAS

FUNDACIÓN GIMNASIO PEREIRA(M.A.1-10-11-C.G.P.)

ÁMBITOS	REPRESENTACIONES SABER	PRESUPOSICIONES PODER	MODALIZACIONES AFECTO	MODALIZACIONES DISTANCIA	MODALIZACIONES CERCANÍA
FAMILIAR	De acuerdo con las encuestas realizadas tanto a estudiantes como a padres de familia, en este escenario la comunicación fluye más fácilmente porque las relaciones están basadas en un tipo de discurso más íntimo y cercano, tanto en el tiempo como en el espacio; es por ello que los saberes que se comparten son asumidos desde el interior del núcleo familiar, lo que desencadena en el uso de un discurso más íntimo y familiar que se corresponde con la esfera tratada.	La mayoría de los padres de hoy siguen ejerciendo de alguna manera dominio sobre sus hijos y es por esto que los estudiantes de esta institución aducen que a la hora de comunicarse con sus padres emplean palabras diferentes a las que usan con sus amigos; esto es por el respeto que les merecen los mayores y por el rol que estos asumen en sus familias.	Debido al gran afecto que profesan hacia sus padres, los estudiantes pereiranos de esta institución los llaman cuando están en casa por el nombre o diciendo: pa y ma, haciendo acortamientos morfológicos por el mismo nivel de familiaridad y confianza que existe entre ellos.	En esta categoría podemos señalar que la distancia viene marcada solamente por el lugar que representan sus hogares, pues a los estudiantes de la Fundación G. P no les agrada llevar a cabo conversaciones en sus casas cuando están allí presentes sus padres, esto es por la confidencialidad que les gusta tener con sus amigos en sus conversaciones. Podemos hablar entonces de la existencia de la modalidad deóntica en la cual entra en juego las normas que imponen sus padres.	Cuando el estudiante pereirano se quiere acercar más a sus padres, lo hace desde sus deseos y motivado por una serie de sentimientos que hacen que su discurso sea más elocuente y más afectivo-subjetivo, por tanto entra en juego la modalidad epistémica o doxástica.
ACADÉMICO	El discurso en este ámbito se da a partir de saberes que se asumen como compartidos. Estos saberes o contenidos de los discursos que asumen tanto docentes como estudiantes son manifestaciones de la cultura y del grupo social- y es desde allí desde donde se da sentido a los discursos y a las acciones de ambos participantes del evento comunicativo.	Este algo que es común en la relación que establecen los estudiantes de esta institución entre sí, con sus interlocutores, se da desde el referente, el objeto, el mundo objetivo, y está legitimado por el mundo social en las relaciones intersubjetivas y desde sí mismo como interlocutores que son a su vez de sus profesores.	La mayoría de estudiantes encuestados aduce sentir afecto por sus profesores; cuando están en sus casas en presencia de sus padres, se refieren a los profesores diciendo: el profe de química, etc. o el profe, y en algunas ocasiones por el nombre. Los estudiantes saben que en presencia de sus padres deben demostrar respeto por sus profesores y que no deben referirse a sus docentes en términos despectivos ni burlescos. Hablamos de un discurso juvenil que pone en evidencia la modalidad deóntica o del deber ser.	Modalización deóntica, los enunciados de los estudiantes dependen del deber ser y de las normas impuestas por la institución, son normas que constituyen la organización y el orden social, y ellos están llamados a respetarlas, de lo contrario saben que recibirán su respectivo tratamiento o castigo. Debido a la distancia social que existe entre alumno y profesor (por el rol que éste desempeña) es que el estudiante gimnasiano siente temor, y por esta razón prefiere llamar al profesor en el aula de clase con mucho respeto: profe o profesor y en otros casos se refiere a él por su nombre.	Entre amigos, el tratamiento que le dan a los docentes es: cucho, viejo, ese man o esa vieja, y en otras ocasiones por el apodo que ellos mismos le dan. (Olafi, La Mogolla, Miope, entre otros).

GRUPAL	La voz del locutor, en este caso, al tratarse de estudiantes que comparten el espacio de la calle se incluye en el discurso cotidiano, estableciendo relaciones de identidad y empatía con el grupo social y con los saberes que se movilizan al interior de su subcultura, utilizando para ello expresiones como: pues, boba, bobis, osea, baby, diminutivos gorda, marica, que solo comparten entre sí y que generan confianza y cercanía.	Como en todo grupo, siempre debe existir alguien que domina y otros que son dominados, en esta institución de acuerdo con lo expresado por las estudiantes la protagonista de la enunciación, no siempre es la más pila, pero sí la que tiene más y mejores estrategias de convencimiento, aquella estudiante que domina la oratoria, que es inteligente y que finalmente logra convencer a las mayorías acerca de lo que dice con argumentos claros.	El afecto que sienten por su grupo de amigos lo demuestran cuando hacen uso de expresiones como: amiguis, bobis, baby, tonta, etc. y por sus novios con expresiones como: amor, baby, bebé, entre otras.	Las distancias vienen dadas por las diferencias de estratos sociales, pues algunas de las jóvenes encuestadas afirmaron seleccionar su grupo de amigos de acuerdo con el nivel social que tienen en la ciudad de Pereira y otras se fijan en el factor edad.	Por el uso del nombre o el diminutivo con que se dirigen a sus amigos y pareja es que desencadenan relaciones de cercanía, asumiendo con ello la modalización epistémica, en la cual entran en juego todos sus deseos, afectos y emociones.
---------------	--	---	--	--	---

Ilustración 2. Ejemplo de la matriz de análisis aplicada en cada una de las instituciones. (Matriz N° 1. Gimnasio Pereira)

La codificación para cada una de las matrices de análisis fue constituida como se presenta a continuación: MA1 (Matriz de Análisis 1.) 10 – 11. GP (Nombre de la Institución en la Matriz de Análisis). Así este código (MA1-10-11-CGP) equivale a decir: Matriz de análisis 1 de grados 10° y 11° del Colegio Gimnasio Pereira). Las demás instituciones las identificamos como sigue: (MA2-10-11-ENS); (MA3-10-11-EJR); (MA4-10-11-CB); (MA5-10-11-CAL); (MA6-10-11-GP); (MA7-10-11-ITS); (MA8-10-11-COB); (MA9-10-11-IEA). Por su parte, las encuestas aplicadas a estudiantes y padres de familia fueron las siguientes:(EAE); (EAP):

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
REPRESENTACIONES DISCURSIVAS DEL HABLA JUVENIL EN LOS COLEGIOS DE PEREIRA
ENCUESTA ESTUDIANTES

Investigadores responsables: Sandra Milena Osorio Monsalve, Leandro Arbey Giraldo.

UNIDAD DE TRABAJO - UNIDAD DE ANÁLISIS

Nombre de la Institución Educativa: _____

Código de la encuesta: _____

Grado: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Lugar de nacimiento: _____ Sitio de residencia: _____ Fecha de aplicación: _____

Responda las siguientes preguntas, siendo lo más libre y sincero (a) posible:

1. ¿Qué palabras utiliza frecuentemente con su grupo de amigos?
2. ¿Con qué tipo de personas de la siguiente lista emplea palabras diferentes a la hora de comunicarse?:

O Padres O Amigos O Ninguno
O Hermanos O Primos
O Pareja O Otros

3. ¿Qué otras personas emplean los mismos términos con los que usted se expresa?

O Padres O Amigos
O Primos O Hermanos
O Pareja O Otros

4. ¿Las personas a las que se refirió en el punto anterior estudian?

5. ¿Qué nivel o grado educativo cursan?

6. ¿Pertenece al mismo barrio o conjunto residencial suyo?

7. ¿Las visita o se entrevista con ellas frecuentemente?

8. De la siguiente lista, seleccione el tema de su preferencia sobre el cual le gusta hablar más:

O Amigos O Música O Fiestas
O Pareja O Internet O Colegio
O Sexo O Cine O Videojuegos

9. ¿Cómo llaman al profesor en el aula de clase?

10. ¿Cómo llaman al profesor entre amigos?

11. ¿Cómo se refieren al profesor en casa con sus padres?

12. ¿Qué términos emplea en el aula de clase cuando va a referirse a sus padres?

13. ¿Cómo nombran a sus padres entre amigos?

14. ¿En qué términos se refieren a sus padres cuando están en casa con ellos?

15. ¿Cómo nombran a su novia (o)?

16. ¿Cómo le dicen a su novia (o) entre amigos?

17. ¿En qué términos se refiere a su novia (o) cuando habla con sus padres?

18. ¿En cuál de los siguientes lugares se siente más a gusto para llevar a cabo una conversación:

O Casa O Bar O Centro Comercial
O Colegio O Discoteca O Café
O Salón de clase O Parque O Otro

19. ¿Cuál de los siguientes tiempos es más importante para usted?

O Pasado O Presente O Futuro

¿Por qué? _____

20. A la hora de seleccionar a sus amigos, usted tiene en cuenta:

O Edad O Estrato social O Inteligencia
O Sexo O Moda O Aficiones
O Grado O Belleza O Otros

OBSERVACIONES:

Ilustración 3. Encuesta aplicada a estudiantes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA REPRESENTACIONES DISCURSIVAS DEL HABLA JUVENIL EN LOS COLEGIOS DE PEREIRA ENCUESTA PADRES	
Investigadores responsables: Sandra Milena Osorio Monsalve, Leandro Arbey Giraldo.	
UNIDAD DE ANÁLISIS	
Nombre: _____	Edad: _____ Sexo: _____
Lugar de nacimiento: _____	Sitio de residencia: _____
Código de la encuesta: _____ Fecha de aplicación: _____	
Responda las siguientes preguntas: 1. ¿Qué hace regularmente los fines de semana? 2. ¿Con quién comparte el fin de semana? 3. ¿Por qué visita este Centro Comercial? 4. ¿Cada cuánto viene a este Centro Comercial o cada cuánto visita otro? ¿Cuál? 5. ¿Qué hace cuando visita un centro comercial? 6. ¿Qué actividades suele realizar en familia? 7. ¿Cómo describiría usted a las familias pereiranas? Mencione al menos 5 características. 8. ¿Le gusta vivir en Pereira? Sí___ No___ ¿Por qué? 9. ¿Cómo describe a los jóvenes pereiranos? 10. ¿Cómo cree usted que son las relaciones que se dan entre las familias pereiranas? O EXCELENTES O BUENAS O REGULARES O MALAS ¿Por qué?	
OBSERVACIONES:	

Ilustración 4. Encuesta aplicada a padres de familia

Posteriormente, toda la información recolectada fue analizada, interpretada y evaluada, aplicando la teoría discursiva del lingüista y pedagogo Luis Alfonso Ramírez Peña. Se procedió a su clasificación tomando como referencia cada una de las categorías claves. La triada analizada entre representaciones, presuposiciones y modalizaciones cumplió con los criterios estipulados en el estudio. Así que aquellas expresiones obtenidas entre hombres y mujeres pertenecientes a los grupos (unidad de análisis) fueron consignadas en las matrices que luego fueron analizadas, interpretadas y evaluadas a la luz del marco teórico del autor. En primera instancia, se seleccionaron aquellas representaciones que en cada grupo solían tener en el ámbito familiar, académico y grupal; posteriormente, las presuposiciones en los mismos ámbitos y finalmente las modalizaciones en los propios. Lo anterior también fue clasificado y analizado en las relaciones de poder-saber-afecto que marcaron las distancias o las cercanías discursivas entre los actores comunicativos.

De este modo, la metodología asumida permitió determinar cuáles fueron los factores sociales, culturales y académicos que influyeron en las *Representaciones sociales en el habla juvenil de los estudiantes de diferentes colegios de Pereira* en el año (2010), en la medida en que fue nuestro propósito mostrar no solo la presencia o ausencia de expresiones discursivas diferentes según la variación de los ámbitos, sino también el avance discursivo y la incidencia de voces, de lo Otro (medios) y de los Otros (sujetos), en sus maneras de apalabrar. Con ello, se dio por concluida la fase de observación y aplicación de instrumentos a partir de lo cual se obtuvieron los nodos triádicos necesarios para configurar la discusión que arrojó como resultado hallar las representaciones discursivas en el habla de los estudiantes de grado 10° y 11° de los colegios en la ciudad de Pereira: (ENS); (EJR); (CB); (CAL); (GP); (ITS); (COB); (IEA).

REPRESENTACIONES, PRESUPOSICIONES Y MODALIZACIONES EN EL DISCURSO ESTUDIANTIL

REPRESENTACIONES	PRESUPOSICIONES	MODALIZACIONES
Representaciones en relación con el tratamiento discursivo <u>En el ámbito grupal y académico</u> Formas enunciativas del trato hacia a sus padres: "Hola cucho, cómo está", " Quiubo mis amores", "mi mamá es lo mejor", "mi papá es una gonorreia", "mis papás son muy bellos", "mi papito es muy lindo", "mi cuha es una chimba", "El cucho es bacano cuando quiere", "los viejos son lo que yo más quiero", "mi mami es muy dinda conmigo" o "mi papi es muy dindo conmigo", "mis pas son muy bellos", "mis papis hermosos". Formas enunciativas del trato hacia sus amigos: "Tonces Parce", "Quiubo gorda", " Hola nene, ¿cómo estás?", " Tonces marica", " Quiubo [g]huevoón", "baby linda, encantas"	Presuposiciones en relación con el tratamiento discursivo <u>En el ámbito familiar y académico</u> Presuposiciones en relación con sus amigos y profesores: En esta categoría se evidencia que el respeto es uno de los valores que debe accionarse hacia quienes se lo merecen, como profesores, amigos y padres de familia. La presuposición en este sentido, en el discurso juvenil, indica que solo a aquellos profesores que se lo ganan con su proceso académico y educativo deben ser respetados; aquellos que son implacables con sus decisiones académicas, como coordinadores y directores de grupo, deben ser tratados sin respeto.	Modalizaciones en relación con el tratamiento discursivo <u>En el ámbito grupal y académico y familiar</u> Modalizaciones en relación con sus padres, amigos y profesores⁹ Las modalizaciones evidentemente utilizadas por los estudiantes en la ciudad de Pereira fluctúan entre lo alético, lo deóntico y lo doxástico. En lo que más enfatizan en sus discursos es en los procesos de modalización doxástica, pues lo subjetivo aparece en cada una de sus intervenciones discursivas en lo que las representaciones y las presuposiciones entran en juego. Lo deóntico y lo alético es asumido solo en los ámbitos familiares y académicos en diversos niveles, no se trata de una asunción total, pues en ocasiones hay transgresión del orden y de la verdad. De este modo la subjetividad en el discurso juvenil es asociada con las representaciones y las presuposiciones del joven actual, pues su manera de ver el mundo y de asumirlo obedece a sus intereses, propósitos y sentimientos en esas relaciones de poder, de saber y de afecto que gestan con sus amigos, profesores y familiares.

Ilustración 5. Primera agrupación. Triangulación de la información en la ficha de recolección de información por categoría

⁹ Es preciso indicar que en la modalización están presentes indudablemente las representaciones y las presuposiciones que el estudiante y cualquier locutor realiza en sus discursos, pues es claro que en el habla operan simultáneamente y la relación categorial es indisoluble. Al respecto, puede leerse Kebrat Orechioni (1997: 91), Casamiglia y Tusón (1999: 157-182), Ramírez Peña (2008: 174-176).



Ilustración 6. Segunda agrupación. Influencias de factores sociales, culturales, académicos, lo Otro y los Otros en las representaciones discursivas del estudiante

Resultados

El análisis de las representaciones discursivas del habla juvenil en los colegios de Pereira (grados 10° y 11°), en el año 2010, permitió concretar que las formas de *representar, presuponer y modalizar* del joven estudiante se ligan con los *ámbitos, dominios y marcos temáticos* en los que interactúan discursivamente, en especial con los ámbitos educativo y socio-grupal en los cuales suelen desinhibirse y expresar su mundo a partir de expresiones particulares, *cifradas, sinecdocales* y/o construidas para el entendimiento entre subgrupos gregarios. Las *representaciones* que asumen dependen de los destinatarios y de los ámbitos en que dinamizan su habla. Por su parte, las relaciones de *poder, saber y afecto* se determinaron, especialmente, de acuerdo con las jerarquías, las cercanías y distancias de sus interlocutores válidos y los intereses con los que se comunican en situaciones concretas, como en sus hogares con padres y familiares, y en sus colegios con profesores y directivos.

En los siguientes apartados, se expresa lo acaecido, y se concluye considerando que las representaciones discursivas son procesos inmateriales en la producción del estudiante de enseñanza media en Pereira, cuyo eje central de construcción estriba en *las relaciones jerárquicas, la escogencia de los ámbitos de interacción, las relaciones de poder-saber-afecto en los ámbitos familiares, académicos y grupales, la relación entre enunciación-texto-discursivización y su marcación enunciativa* que genera distancias o cercanías discursivas entre los actores comunicativos como se muestra en las siguientes ilustraciones:

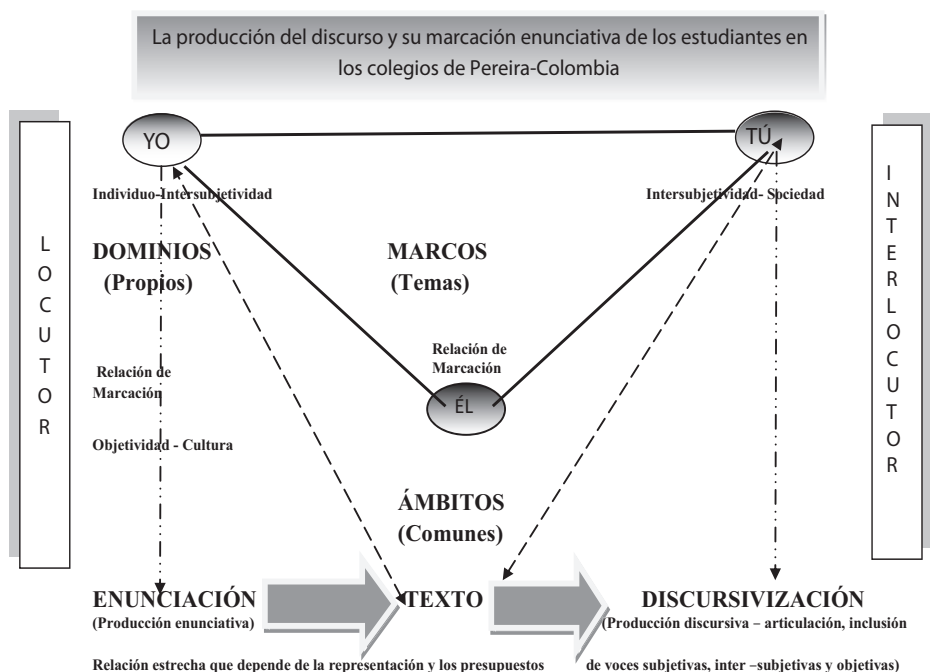


Ilustración 7. Marcación enunciativa de los estudiantes pereiranos en su

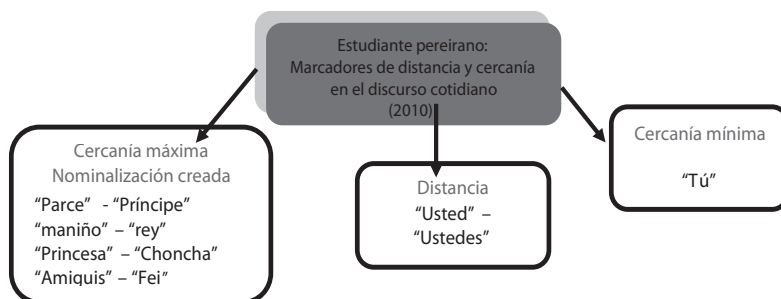


Ilustración 8. Algunos marcadores de distancia y cercanía en el discurso cotidiano del estudiante en Pereira

Discusión y comentarios críticos

Tras haber revisado las triangulaciones discursivas entre representaciones, presuposiciones y modalizaciones en el habla juvenil de los estudiantes de la ciudad de Pereira (2010), pudo determinarse que marcan notablemente el discurso del estudiante moderno, en la medida en que las influencias operan como impulsores del sentido con el que quieren comunicar en los diferentes ámbitos de inter-enunciación. A su vez, concluimos que son aquellas las que comprometen sus acciones discursivas. Las formas de denominar cuando su discurso se dirige a familiares, pares académicos, pares personales y profesores son exclusivas, fluctuantes, en ocasiones ortodoxas, cuando no transgresoras de los órdenes establecidos por la jerarquía y el poder: el poder en el dominio de situaciones y ámbitos en los que el joven estudiante no tiene pleno dominio; a pesar, trata de invadirlos y operar en ellos con su discurso diverso, polifónico e inmerso en influencias (voces) múltiples.

En esta dinámica, las subculturas, los medios y quienes los rodean, en especial amigos de su misma condición e intereses sobre el mundo, son las principales fuentes e insumos que construyen la voz juvenil actual, reproducida en los ámbitos familiares, académicos y grupales (espacios sociales de encuentro), en los que las variables o procesos de *representación*, *presuposición* y *modalización* se aprecian muy particulares.

Procesos de representación, presuposición y modalización en el discurso cotidiano estudiantil: denominaciones personales, de saber, poder y afecto

Representaciones juveniles, usos y funciones discursivas

En cuanto a la mixtura entre *representaciones*, *presuposiciones* y *modalizaciones*, se pudo cotejar que son las que permiten la adquisición y constitución del discurso en su proceso de significación particular; es decir, cada uno de los géneros y necesidades comunicativas alberga su propio medio de representación mental en la producción del discurso. Así, las representaciones en el mundo de la vida estudiantil —como se ha entendido con Husserl (1930)— obedecen a todos aquellos aspectos que se reúnen en un conjunto de saberes o referentes para las situaciones específicas en las que se compromete el estudiante y actualiza sus formas de denominar en relación con *el saber*, *el poder* y *los afectos que construye con los Otros*. Entendiendo que dichos saberes se

manifiestan en sus discursos, habría que señalar que las representaciones no están aisladas de sus *ámbitos, sus marcos, sus dominios y los géneros* en los cuales inscriben, *organizan y modalizan* su pensamiento.

Hemos planteado que la comunicación y la acción dependen de las motivaciones, las condiciones y los intereses del sujeto productor del discurso. No obstante, todo ello no deja de estar sometido a las representaciones, [*la presuposición y la modalización*] que configuran el mismo discurso de los sujetos en su paso por el mundo de la vida y sus posturas específicas en los procesos de significación, que pueden advertirse metafóricos, metonímicos o sinécdoques como medios de representación mental. Son representaciones que, en tanto memoria colectiva, constituyen saberes manifiestos en los discursos de la ciencia y la tecnología, en la filosofía, en el arte, el folclor y la artesanía, en las religiones, en las costumbres y en las modas, en los hábitos particulares, en las formas de realizar las actividades diarias y de actuar sobre los demás en los diversos espacios discursivos en los que el ser humano desencadena sus pensamientos y formas de abordar la realidad.

En este sentido, las *representaciones discursivas* del estudiante pereirano no se alejan del conocimiento de su cultura o, lo que es lo mismo, *del espacio del conjunto de saberes constituidos como memoria colectiva*, desde el cual construye el sentido de sus acciones.

Las representaciones discursivas en el ámbito familiar

En cuanto a las representaciones dinamizadas en lo familiar, se pudo constatar que se construyen, en muchos de los casos, desde lo ortodoxo, el respeto y el reconocimiento de las jerarquías. Sin embargo, de acuerdo con lo advertido, también oscilan entre la razón y la emoción; esta última es entendida como la transgresión que coexiste en el discurso del estudiante pereirano al dirigirse a sus padres o a los adultos que tienen responsabilidades directas con ellos, pues la influencia de otros ámbitos como el grupal y el mediático han provocado un cambio, una mirada distinta y discursiva hacia el adulto que carece, en muchas ocasiones, del orden, del dominio total y de las decisiones unilaterales que antaño se experimentaban.

No obstante, es en esta diferencia en la que se quiere insistir desde la tolerancia. No es solo un asunto de respeto o irrespeto desencadenado de las

representaciones de los estudiantes; se trata de una comunicación que debe estar en términos de la comprensión del Otro y de su mirada discursiva. En la medida en que los actores se acerquen en su discurrir y los sentidos al unísono se vayan configurando en la explicación, en el afecto, más que en el poder, se entenderá no solo las formas significantes sino también los contenidos y los mundos extras. O lo que podríamos denominar como el “plus discursivo y juvenil” a los que se alude con aquellas formas de apalabrar el mundo, de nombrarlo, en muchos de los espacios comunicativos casi siempre sinecdocales. Así, en los mejores casos, como también es expresado por los estudiantes pereiranos, los discursos entre pares familiares se emparentan y la comprensión a un mismo nivel se convierte en comunicación sincera, confiable y comprensiva.

Con ello queda demostrado que hay gran influencia de la voz de los Otros, en este caso los familiares, en el discurso del estudiante pereirano, pues la necesidad de expresión, que surge en el ámbito familiar desde los diversos niveles de afectación, evidencia que las *representaciones*, las *presuposiciones* y la *modalización* utilizadas responden a denominaciones de poder y de afecto, especialmente.

Las representaciones discursivas en el ámbito académico

En cuanto a las representaciones dinamizadas en lo académico, el funcionamiento que generan en su comunicación cotidiana tiende a la ligereza. No obstante, los estudiantes que participan de tal construcción tienen una gran variedad de alternativas de diferenciación y de reconocimiento con respecto a los saberes y temas involucrados en su formación, como contenidos de los discursos de la comunicación académica en la que son actores. Muchas veces el estudiante elige prefigurar con un perfil bajo, sin mucha notoriedad académica, y modelar, en Otros; estos reconocimientos son comunes entre sí, pues su temor de ser reconocido en el ámbito académico por sus pares radica en las denominaciones o sobrenombres de las que puede ser objeto al interior del mismo salón de clases, como en los otros espacios cotidianos en los que interactúa. Así, es muy común escuchar que se designe a un estudiante que entre en una dinámica académica, constante y efectiva como un “ñoño” o un “nerdo”; ello indica que no comporta en las representaciones discursivas estudiantiles un interés desde lo estético, lo ideológico en sus mundos o las preferencias juveniles especiales y modernas; esto es, dinámicas de comportamiento y gustos de orden

estético en su vestuario; preferencias musicales y divertimento particular o [“exótico”], entre otros.

Es este temor el que opera en muchos jóvenes; aunque no es una actitud generalizada, sí es un factor común en los estudiantes de básica secundaria en los colegios de la ciudad, en respuesta al *modus vivendi* cotidiano y normal que experimenta la gran mayoría de ellos en los grados superiores. Aquellos jóvenes de cursos inferiores que apenas están familiarizándose con el discurso cotidiano del estudiante y sus diversas formas de actuar optan por adscribirse en tales *representaciones* del mundo juvenil, las cuales pertenecen al grupo dominante (por lo general estudiantes de 10° y 11°), aquel que ya está en el juego de los procesos significativos *sinecdicales*, reducidos y representados en los discursos cotidianos, que implican modos de ver el mundo; en el que se autorreconocen como diferentes, transgresores, exclusivos, y, en algunos casos, conservadores, de acuerdo con los grupos que se conforman: algunos filiales con el mundo tecnológico que los moderniza y les consume un poco de lo mucho que podrían aportar en la construcción significativa y conceptual dentro del ámbito académico pleno; otros, no muchos, concentrados de manera seria en sus procesos de significación conceptual y argumentada a través del discurso académico en su mismo ámbito y fuera de él.

En sus procesos escolares, las *representaciones* tienen que ver en gran medida con la **visión sinecdocal** que construyen los educandos, y responden a la manera en que ellos *representan* a los demás miembros de la sociedad, en la cual interactúan: padres de familia, amigos, parientes, profesores y, en general, las personas, cualquiera que estas sean, que ocupan rangos y profesiones diversas en la escala social, las cuales denominan a su antojo discursivo según sean los tratamientos de saber, poder o afecto.

En definitiva, este proceso de representaciones en la constitución del discurso, cuando se transforma en la escena comunicativa y académica, se traduce en relaciones que se convierten en las dinámicas más normales y cotidianas. Es el caso de enunciados interlocutivos como: “cucho, ¿Bien o no?”, cuando el estudiante se dirige al profesor, y este le responde: “Bien pelao”. Esto demuestra el nivel de cercanía y afecto que tal vez se construye entre los interlocutores y en el que entran en juego por medio de un ritual que se deja venir en la esfera comunicativa, casi que de modo imperceptible; en algunos casos, esta distancia

se reduce aún más cuando el profesor, incluso, se dirige a los estudiantes por sus sobrenombres.

El docente que ha entrado en el juego no es consciente de su actitud discursiva, y cuando lo es, lo hace, sin lugar a dudas, con el ánimo de que el ritual, el discurso, la cercanía y el beneficio que de ello se obtenga se traduzcan en el avance y los resultados académicos. Las denominaciones de poder son reducidas al mínimo en estos casos del discurso cotidiano en el ámbito escolar —no en todos—, pero es claro que se presentan en las relaciones que los estudiantes sostienen con sus profesores en los procesos de discursivización, de significación y sentido.

El funcionamiento de las *representaciones* en los grupos en los que se adscriben es diferente, “exclusivo”¹⁰ y desinhibido, aunque igual, sinécdoal y basado en imágenes corrientes, puesto que la cercanía, la confianza, la libertad para la comunicación se convierte en el escape en el que los estudiantes ingresan para liberar sus tensiones y posibles presiones de índole familiar y académica a las que están expuestos en su cotidianidad. Así, es normal escuchar, de acuerdo con los subgrupos y los intereses frente al mundo, expresiones que dinamizan una voz común de libertad indistinta de la subcultura y de los intereses juveniles en los que se inscriben; la necesidad de libertad en su discurrir frente al mundo y sus comportamientos reafirman el conjunto de ideas en las que creen y con las cuales construyen *representaciones* de diversa índole.

De este modo, se pudo constatar dos tipos de relación: de alumno a alumno y de alumno a profesor; principalmente en situaciones de amistad, de compañeros de un mismo salón de clases, para el primer caso, y de cordialidad, simpatía, respeto y agradecimiento por el rol que desempeña el maestro, para el segundo. Este rol, que a nuestro parecer —y a pesar de los cambios que está sufriendo el sistema educativo actual— todavía sigue gozando de un mínimo respeto y reconocimiento social, es advertido como una voz presupuesta y en la modalidad de una voz *deóntica* (autoridad) y *alética* (verdad), pues la figura del docente todavía tiene lo que podríamos denominar un estatus en el que la veracidad y la credibilidad aún operan.

¹⁰ Es importante indicar que el sentido de la exclusividad que se asume desde los grupos o las subculturas que conforman los jóvenes se establece desde los límites estéticos, actitudinales, sociales y musicales de tales grupos; no desde lo que pueden configurar discursivamente en lo que, sin duda, no se presenta exclusividad sino reiteración y mismidad.

Las representaciones discursivas en el ámbito grupal

En lo grupal, las *representaciones* o saberes desde los cuales discurren hacia el *otro* (par académico o personal) funcionan no solo en el ámbito académico, se trasladan hacia espacios como el bar, la calle, los centros comerciales, los clubes, los parques, las tiendas de barrio, los estanquillos, los puntos de comidas rápidas, en fin, cantidad de sitios diversos en los que las *representaciones* y las denominaciones, en especial de afecto, se configuran con más realce.

En términos de subculturas, varían las formas de apreciar el mundo y los *otros* como pares, es decir, se activa una forma de exclusión del *otro* (jóvenes) que se encuentre al margen o distante de sus ideas y maneras de estar en el mundo juvenil; no obstante, es contundente el hecho de que la influencia de los *Otros* y lo *Otro*, entendido como los medios masivos (Internet, televisión, publicidad, etc.) que los *masifica y expande*, generan resistencia, solidez y permanencia en el discurso cotidiano con el que hacen suyos los mundos de referencia y representación juvenil, indistinto de su adscripción a una subcultura en particular. Parece ser que existe, en su discurso, una línea imaginaria que los conecta, en muchas de sus actuaciones lingüísticas, frente a lo que consideran es la cotidianidad del joven de hoy.

Las presuposiciones juveniles, usos y funciones discursivas

Ligada a las *representaciones*, la *presuposición* es otra de las variables que construye el discurso cotidiano estudiantil en la ciudad de Pereira en sus modos de gestar sentido, pues entendida esta como una voz atribuida al interlocutor y constituida como un proceso inicial con el que el locutor genera el discurso explícito, se vincula con las representaciones en la medida en que estas contienen las presuposiciones que el joven actual y el sujeto social pueden configurar en su discursar familiar, académico y grupal.

Así, entendimos que esta variable obedece a la inclusión de la voz de los interlocutores —comprendidos como los pares y las voces jerárquicas y afectivas que se encuentran en la familia o en la academia— y de los referentes por medio de los cuales organiza sus propias formas significantes. Es el reconocimiento de las voces del intersujeto establecido en el discurso y al cual se le atribuye relevancia; esto es, la importancia adjudicada a sus conocimientos, sus saberes y marcos temáticos para la comunicación inducida por un locutor que habla

desde el presupuesto discursivo. De ahí que las parcelas cognoscentes entre los actores determinen que la comunicación sea inteligible y no caiga en el vacío de enunciados que interrogan sobre el “dónde” el “qué” o el “referente conversacional”.

Asignar referencia desde el presupuesto implica identificar correctamente los objetos, las situaciones y las realidades del mundo a los que alude un enunciado en una interacción discursiva. Y, en ello, el discurso juvenil estudiantil opera en niveles de adecuación e inadecuación diversos, según sean los presupuestos discursivos. Es muy común que en algunos casos los educandos de los colegios en la ciudad de Pereira no asignen *referencias*, es decir, no entren en el discurso considerando los presupuestos conversacionales cotidianos y existan fallos comunicativos o malentendidos, y, en casos extremos, y con justa razón, surjan reclamos por parte del locutor que lanza su discurso sobre la base del presupuesto común que se supone conocido por los interlocutores; la indignación es válida si al asumirse la cotidianidad discursiva se cae en el descuido de los saberes o en la desatención; esto sucede cuando los estudiantes discurren sobre sus intereses juveniles, pero también cuando discurren sobre los contenidos académicos que experimentan en su proceso formativo. No obstante, lo contrario, esto es la asignación de referencia adecuada en los presupuestos, también suele experimentarse. Por fortuna, muchas intervenciones se construyen en la discursivización cotidiana en lo académico entre estudiantes y docentes.

De otro lado, es muy común que, aunque exista un nivel de flexibilidad en el “poder” del docente, el carácter de este en muchas de las relaciones intersubjetivas se imponga, ocasionando relaciones tensas en las que indiscutiblemente las conversaciones entran en disenso como círculo vicioso. No obstante, lo opuesto también ocurre y en muchos momentos de la actividad pedagógica y discursiva, el estudiante reconoce sinceramente el rol del maestro, valorando su esfuerzo y entereza; se podría decir que, a pesar del momento difícil que se experimenta para educar, aún persiste la voz del maestro que reclama dignidad y respeto. En muchos de los ámbitos académicos pereiranos, las voces estudiantiles y juveniles brindan aquellos valores como *representaciones discursivas* que aún se conservan, que aún perviven en las dinámicas socioeducativas.

Modalizaciones discursivas: la expresión de la subjetividad a través de la modalidad

Por su parte, la comprensión de las *modalizaciones* en los discursos del estudiante pereirano nos lleva a entender que son propensos a mostrarse muy asertivos con sus amigos y muy reservados o prudentes en presencia de adultos. Esto ocurre —de acuerdo con las manifestaciones advertidas en los instrumentos aplicados— en algunos estudiantes conservadores —diríamos respetuosos de los órdenes jerárquicos—, porque se reconocen los roles o el estatus del interlocutor. En todo caso, la expresividad de la modalidad en el discurso juvenil está relacionada con interlocutores que permiten situaciones relajadas, informales, de familiaridad o intimidad; en cambio, la relación jerarquizada y formal, como hemos anotado, en muchos de los casos no transgresores, requiere de contención y compostura discursiva. Por otro lado, la modalidad valorativa capta la atención, atrae, hala e intenta provocar adhesión.

Finalmente, es preciso indicar que la modalidad posibilitada por la gramática representa tanto funciones comunicativas (apelativa, referencial, expresiva, argumentativa, narrativa, descriptiva, explicativa, etc.), como el grado de realidad, de posibilidad, de imposición, de acentuación y deslizamiento discursivo (*modo indicativo, subjuntivo, imperativo*), con lo cual se presenta lo que se dice, que en todas las ocasiones, y, al decir de Ramírez Peña, “son voces ocultas asumidas por el locutor que se manifiesta en las relaciones y organizaciones significantes”(2008:116).

Todos estos procesos de *representación, presuposición y modalización* en el discurso cotidiano estudiantil operan sin lugar a dudas en los procesos culturales, sociales e individuales en los que se inscribe el sujeto productor del discurso, en nuestro caso, el estudiante pereirano, que en tal sentido hace su contribución en función de gestar un significado propio de los *ámbitos, marcos y dominios*. Esto nos permitió confirmar que las representaciones discursivas son procesos inmateriales en el discurso del estudiante de enseñanza media en Pereira, cuyo eje central de construcción descansa en *las relaciones jerárquicas, la escogencia de los ámbitos de interacción, las relaciones de poder-saber-afecto en los ámbitos familiares, académicos y grupales, la relación entre enunciación-texto-discursivización y su marcación enunciativa*, que genera las distancias o las cercanías discursivas entre los actores comunicativos.

Correlaciones categoriales y voces dominantes

Finalmente, encontramos que en las correlaciones entre las categorías analizadas en los discursos configurados entre padres e hijos existen algunos tratamientos estables (transgresores y ortodoxos), para dirigirse entre sí. Los estudiantes pereiranos se refieren a sus padres dentro del salón de clase, entre amigos, con términos como: “Cucho”, “mis amores”, por el nombre o el diminutivo, “mi mamá”, “mi papá”, “mis papás”, “mi papito”, “cucha”, “cucho”, “los viejos”, “mi mami” o “mi papi”, “mis pas”, con cariño o afecto: “mis papis hermosos”. Y en casa se dirigen a ellos con reducciones tales como: “ma”, “pa”, “papito”, en términos normales y respetuosos (dicen ellos), “apá”, “amá”, “cuchis”, “señor”; “señora”, por el nombre o apodo: “Luzma”, “Gordis”, “Cuchi” (a la mamá); en términos normales, no groseros (aclaran ellos en las encuestas), “madrecita”, “cuchita”, “mi bebé”; otros en términos amables y recoceros; otros en términos muy educados, conservadores.

En lo anterior se verifica el nivel de afectividad —diríamos de modalización—, que se maneja al interior del hogar, lo que, al parecer, hace que el trato entre los miembros de las familias pereiranas todavía sea cálido, humano, fraterno y amoroso; expresiones que obedecen al nivel de saber o conocimiento que tienen del Otro —la presuposición que crean del Otro—, por cuestiones de afecto y cercanía, con fórmulas creadas en común acuerdo por cada uno de los integrantes del grupo familiar. Dichas expresiones son utilizadas en sus relaciones cotidianas, sin embargo, aparecen otras formas lingüísticas de denominación o modalización que, en la mayoría de los casos, alguno de los interlocutores —diferente de los de su colectividad grupal— no conoce, sea el padre por el rol que cumple dentro de la sociedad, la madre por la profesión u oficio que desempeña, los docentes y/o los adultos en general.

Se trata de formas significantes que se organizan en sus discursos y que los estudiantes ponen en escena discursiva en una jerga determinada, específica, creada y convenida al interior del *grupo* o de las *redes sociales* (individuo-individuo; individuo-grupo; individuo-medios) a las cuales pertenecen y progresivamente siguen configurando. Obedece lo anterior a relaciones en las que las conversaciones y sus interacciones no dejan de fortalecerse y consolidar sus mundos de referencia, sus dominios, sus propias representaciones, presuposiciones y sus modalizaciones conversacionales.

Queda demostrado así que ciertas condiciones específicas como el estado emocional, el nivel de conocimiento, el rol social, la actitud, la relación jerárquica que un estudiante tenga frente a un grupo y el grado de autoridad que representa, son condicionamientos individuales que influyen en la organización del discurso del locutor —estudiante—, pero, a su vez, las actitudes y apreciaciones del Otro (interlocutor) y de lo Otro (medios masivos de información: redes sociales, televisión, etc.) marcan también una dirección no solo en la producción del discurso, sino también en su interpretación enunciativa y sus modos de vida adecuados e incorporados en voces que operan como medios que los construye y les resta su propia voz en el intercambio inter-enunciativo: en tanto que no hablan, sino que son hablados por polifonías múltiples.

Conclusión

Si bien los estudios del discurso a lo largo de su historia han optado por diversidad de modalidades y enfoques de acuerdo con sus intereses textuales, orales o mediáticos, relacionados con ámbitos sociales, políticos, históricos y culturales, creemos que uno de los más acertados acercamientos, por lo menos desde lo metodológico, debe ser desde la revisión cualitativa y hermenéutica.

Confrontar los asuntos del lenguaje desde una visión renovada, alejada de la mismidad, la cuantificación o la repetición modélica, es para nosotros una manera de dar cuenta del discurso desde otra forma en la que el sentido, puesto en escena en las diversas esferas del mundo —objetivas, subjetivas e intersubjetivas— en las interacciones humanas, es lo fundamental. Por supuesto, no creemos que sea ya importante revisar el mundo que se ha quedado en la representación y/o en la objetividad cuando se analiza el fenómeno del lenguaje; creemos sí que es necesario seguir ahondando por los caminos que nos conduzcan a la hermenéutica de la subjetividad y la intersubjetividad, cuando de analizar el lenguaje, la comunicación y el discurso se trata.

Examinar críticamente los conceptos de ámbitos, dominios y marcos temáticos es comprender que la subjetividad en la producción del discurso entra a jugar un papel preponderante cuando la marcación enunciativa, la textualización y la discursivización son deslizadas en los procesos de comunicación comprometidos con una postura, con una actitud frente al mundo, frente al Otro y los Otros. No obstante, es esa actitud la que revisamos del discurso juvenil para encontrarnos con la influencia que los consume, con la poca originalidad o

exclusividad en sus expresiones, que da cuenta de su discurso reduccionista. Para encontrarnos con el habla de Otros y no la de ellos mismos. Total, el predominio del discurso cotidiano en sus diferentes ámbitos, escolar, grupal y familiar, es tan cercano, tan igual, que la diferencia solo es marcada por los subgrupos a los que pertenecen estéticamente, mas no por su afán de decir mucho con muy poco.

De ahí que consideremos que son precisamente las necesidades humanas de interactuar, conocer y expresar las que determinen los géneros discursivos en los que se inscriben los sujetos discursivos. No estamos con enfoques que solo adviertan niveles primarios y secundarios para taxonomizar los géneros; si bien esta ha sido una manera de acercarnos a su realidad, no es solo desde la simplicidad o la complejidad como se deben entender. No estamos tampoco con visiones que se aproximen solo a lo lingüístico puro, a lo que solo se dice en la forma, pues también interesan las condiciones de producción e interpretación en las que los enunciados son manifiestos; lo periférico que engloba lo sistemático, lo gramatical. Esto es, quién es el locutor que habla, a quién habla, para qué habla, en dónde habla y qué tiempo refiere. Las necesidades han hecho que el ser humano se obligue a configurar géneros para entenderse y para enmarcar sus textos y discursos en las diversas condiciones.

Por ello es comprensible que lo que vemos en el discurso juvenil no escape a tales necesidades, que casi siempre —por no decir siempre— se centran en mayor grado en la interacción y la expresión, más que en la necesidad de conocimiento en el ámbito escolar. Su discurso cotidiano así lo deja ver, pues se nota gran versatilidad en el manejo de sus ámbitos, de sus marcos temáticos, cuyas prácticas discursivas son definidas por aquellos.

Es con lo que confirmamos que cada vez el discurso juvenil incursiona en la resignificación, en la resemantización de sus palabras, de sus dichos, sus representaciones y presuposiciones que son modalizadas a su antojo. Ya con la norma, ya sin ella, pero con sentidos que advierten solo en sus esferas de subjetividad e intersubjetividad, creada a partir de sus intereses, emociones, afectos y reconocimientos de la voz del Otro y de lo Otro, en las suyas propias. También es con lo que se corrobora que el joven actual en la ciudad no habla, sino que es hablado, en tanto tiene muy poca voz, ya que lo que dice es lo que su voz repite de la mismidad difundida y acogida, convenida en lo grupal, en ese círculo discursivo que los hace ser jóvenes e ir encontrando “identidad”, aunque sea esta un estereotipo social y mediático.

Por otra parte, tampoco nos sumamos a la idea de reconocer el discurso solo del dominio, del sometimiento, de los dominadores, que es ejercido con frecuencia en las sociedades desde las ideologías y el poder; que encasilla las posibilidades mentales de Otros que, incautos, se alejan de la reflexión y la lectura real del discurso que les es impuesto. Afirmamos que es necesario reconocer la voz de los locutores que imponen su voz en el encuentro social, político y académico, para disenter y provocar deliberaciones como acciones discursivas que conlleven a la culminación del sometimiento y el dominio, casi siempre impartido desde las estructuras textuales hasta llegar a las estructuras mentales, en las que hace sus veces.

Se trata, entonces, de reconocer la voz del Otro, del incauto, del manipulado, de aquel que concilia incluso con la mismidad, la reiteración, la poca originalidad como el estudiante de hoy y su discurso juvenil cotidiano. Creemos que ese locutor es el responsable de su voz y lo que configura para alejarse de la reiteración y el domino; no obstante, es un dominio en el que entran, en el que juegan y se dejan hablar. Total, no importa cómo lo dicen, sino lo que dicen, a quién y cómo lo asumen. Ese es el papel de nuestra mirada y en general de la mirada del estudioso del lenguaje, la lengua, la comunicación y el discurso. Comprender lo que se dice aunque ello no represente el purismo, la forma, la norma en la que se creía antaño, es distanciarnos, mirar y reconocer nuevas expectativas frente al mundo que comprometen sometimientos nuevos como el uso continuo del chat y los medios que median sin cesar el discurso del joven actual.

Centrarnos en la subjetividad y la intersubjetividad discursiva es distanciarnos de perspectivas que aún reducen, confinan el discurso a una sola esfera del mundo y lo limitan al cascarón que no advierte significado ni sentido en su interior. Es alejarnos de una perspectiva plana que relegó por décadas los estudios del lenguaje y que, aunque valiosos, hoy la búsqueda es la singularización y las condiciones de producción e interpretación en la que se deslizan los actores discursivos. Ese actor nos ha mostrado en esta investigación una visualización diversa de la realidad mediada y reduccionista.

En definitiva es nuestra propuesta, desde esta valoración, un enfoque que descansa en la consideración teórica de la comunicación y el discurso que se aleja de la mismidad, la que nos ha llevado felizmente a precisar esta asunción del discurso juvenil, como un aporte diferente y crítico para la contribución al

debate académico, que, en las múltiples asociaciones académicas latinoamericanas y europeas inquietas por el análisis del discurso, hoy sostienen.

Creemos indiscutiblemente que las representaciones discursivas del joven estudiante actual, y en ello las presuposiciones, deben estar dadas desde las relaciones de afecto y de saber antes que de poder. Las relaciones bilaterales y horizontales entre los actores de la educación en Pereira, en particular, y en el mundo, en general, no pueden perder el sentido humano para participar de interacciones donde aquel sentido no opere. Nos referimos a dinámicas en las que la tiranía, la dictadura académica y la mismidad de los paradigmas educativos son una constante.

Las presuposiciones del estudiante en tal sentido se han forjado a través de las voces y posturas modernas que el docente, los familiares y en especial sus grupos o guetos discursivos han venido configurando en los últimos años (2000 – 2010). Desde otra mirada, los estudiantes adolecen de presupuestos que a su vez el mundo mediático, publicitario y consumista les ha endilgado. Es la idea, la voz, el presupuesto de una cultura *light*, pernicioso, ocioso, “estética” y ligero, casi vacío, en la que el estudiante juvenil actual en la ciudad de Pereira-Colombia, ha caído ciega y aceleradamente.

La sagacidad en los medios, en los juegos y en el uso de tecnologías modernas, así lo demuestra. No interesa mucho el libro, la lectura, ni siquiera la pantalla que invite al conocimiento más amplio de temas de interés académico. Importa, ahora, el texto rápido y el mensaje sinecdocal en el que, con poco, desean decir mucho, escatimando esfuerzos de índole lingüístico y actitudinal; en lo que el sedentarismo, el aquí y el ahora de la tecnología digital —sincrónica y asincrónica— importan más, en esa suerte de proceso de enajenación en el que con asombro cada día se internalizan con ímpetu y sin medida.

En últimas, entender de manera exhaustiva el discurso —como se ha presentado a lo largo de estas líneas— significa gestar sentido en cada una de las variables a las que dé lugar un momento de acción comunicativa, la que generalmente es accionada por una necesidad humana como conocer, interactuar o expresar el mundo de referencia que tiene a su disposición. Es decir, lo que el sujeto conoce como nuevo, y lo que almacena en sus haberes, entendidos como sus representaciones, presuposiciones, en definitiva, discursos en los que los enunciados delatan, develan, cuando no auscultan el rostro, el interior del sujeto

propio —en este caso estudiantes pereiranos—, los cuales están llamados a ser asumidos en la función del docente moderno, constructor del nuevo significado y sentido de ser maestro.

Así pues, las correlaciones entre las variables, *representaciones*, *presuposición* y *modalización*, son el foco que nos ocupa para determinar los dominios más acentuados de voces, o la ausencia de las mismas en la voz del locutor (estudiantes actuales) al convertirse en sujetos que, al parecer, son hablados por los Otros y por lo Otro, en tanto poseen muy poca voz propia en sus discursos.

No podemos cerrar esta conclusión sin reconocer que lo valioso de este aporte está fundado en las valoraciones del pasado, en las preocupaciones, en las contribuciones, en los hallazgos y las bastantes disquisiciones que dejaron las lecturas de una ciencia progresiva, que hacen, sin lugar a dudas, que las perspectivas vigentes tomen fuerza frente a lo que solía estudiarse sobre el lenguaje y la comunicación. Entender las preocupaciones del pasado nos hacen, como lo hemos hecho en este trabajo, abrir la mirada, la mente, virar el paradigma a otra oportunidad de análisis, a otro enfoque que no escapa a la revisión, pero que se centra en la interpretación, en la hermenéutica como método científico, de frente a una línea progresiva que explica lo que con recelo, asombro o aceptación, advertimos hoy en los discursos juveniles y sociales.

Bibliografía

Areiza Londoño, Rafael y Velásquez López, Olga Leonora

1996 "Máximos y mínimos lingüísticos en el habla Pereirana". En revista *Ciencias Humanas*. Año 3, N.º 10: 38-44. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultades de Ciencias de la educación: Gráficas Olímpica.

2001 *Así se habla en Pereira. Dichos y exageraciones*. Pereira - Colombia: Impresión y publicación Universidad Tecnológica de Pereira.

Bajtín, Mijail

1919 *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

1979 "El problema de los géneros discursivos (extractos)". En G. Morson (comp.), Bajtín: *Ensayos y diálogos sobre su obra* (pp. 161-172). México: Unam-Fondo de Cultura Económica.

1984 *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores, séptima edición.

1991 *Teoría y estética de la novela*. Trad. de Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.

Benveniste, Émile

1980 *Problemas de lingüística general I*. (9.^a ed. J. Almeda, trad.). México: Siglo XXI. (Original francés, 1966)

Bernal León Gómez, Jaime

1984 *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

Bronckart, Jean Paul *et al*

1985 *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Calsamiglia Blancafort, Helena & Tusón Valls, Amparo

1999 *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cervoni, Jean

1987 *L'énonciation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Charaudeau, Patrick

1983 *Langage et discours. Eléments de semiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris: Hachette.

1986 *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Cali- Colombia: Publicado por la Universidad del Valle y la oficina Lingüística y Audiovisual. Servicio cultural de la Embajada de Francia.

2004 *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual*. En revista *Signos*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Charaudeau, Patrick y Montes, Rosa Graciela

2009 *El "Tercero". Fondo y figura de las personas del discurso*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Cisneros, Mireya y Silva, Olmer

2007 *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Pereira: Taller de Publicaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira.

De Saussure, F.

1964 *Curso de lingüística general*. (Trad.) Buenos Aires: Losada.

Ducrot, Oswald

1986 *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.

1988 *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle: Feriva Ltda.

Escamilla Morales, Julio

1998 *Fundamentos semiolingüísticos de la actividad discursiva*. Fondo de Publicaciones de la Universidad de Atlántico. Bogotá- Colombia: Colección de Lingüística Pedro María Revollo.

Escandell, María Victoria

1993 *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Giraldo Henao, Leandro Arbey

2005 *Hacia la didáctica de las competencias lingüístico-comunicativas básicas de los estudiantes del grado octavo del Instituto Pedagógico Harvard*. Cuba – Pereira. Tesis de pregrado no publicada. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. Español y Comunicación Audiovisual.

Goyes Ortega, Luis Nelson

2005 *Fundamentos de la pragmática del español*. Pereira- Colombia: S.P.I.

Gubern, Roman

2002 *El eros electrónico*. España: Editorial Taurus.

Halliday, Michael A.K

1982 *El lenguaje como semiótica social*. (J. Ferreiro, trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Original inglés, 1978).

1985a *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

1985b *Spoken and Written language*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández Montoya, Roberto

1995 *¡Qué jerga!* Revisado el 7 de mayo de 2009. En <http://www.analítica.com/bitblio/roberto/jerga.asp>. Este texto forma parte de la serie sobre lenguaje presentada en: Gramática imaginaria.

Kerbrat- Orecchioni, Catherine

1980 *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Leroy, Maurice

1969 *Les Grands Courants de la Linguistique Moderne*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, María Cristina

2001 *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens. Tercera edición.

McLaren, Peter

1995 *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI editores S.A.

Morris, Charles

1962 *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

Mounin, George

1971 *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.

Ramírez Peña, Luis Alfonso

2004 *"Texto y discurso"*. En Ramírez Peña, Luis Alfonso y Acosta, Gladys Lucía (2004). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.

2008 *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.

Van Dijk, Teun

1983 *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

1984 *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

1998 *Ideología*. Barcelona: Gedisa.



ANÁLISIS DEL DISCURSO REGULATORIO EN LA ESCUELA

Mónica Jaramillo Tamayo¹

Cómo citar: Jaramillo Tamayo, M. (2015). Análisis del discurso regulatorio en la escuela. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 103-118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10223215>

*Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar [...]
[...] Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir[...]*

Joan Manuel Serrat
Esos locos bajitos

RESUMEN

El presente artículo recoge el proyecto de investigación “La construcción discursiva del sujeto en los registros disciplinarios de la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño”, que se realizó en una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira, en la cual se hizo un análisis de los registros disciplinarios donde se logró identificar la construcción discursiva de los sujetos presentes en la situación de enunciación, tomando como modelo la dinámica enunciativa y perspectiva integrativa de Martínez (2005), modelo que se apoya en otros constructos teóricos como la dimensión dialógica del discurso de Mijaíl Bajtín (1982) y la polifonía de Ducrot (1984).

El estudio se enmarca en la perspectiva de los estudios del discurso, dentro de una investigación cualitativa de alcance descriptivo. La metodología empleada se centró en el análisis de 39 hojas de vida de estudiantes, que constituyen los

¹ Psicóloga de la Universidad de Manizales, Colombia. Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Coordinadora académica de la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño. Correo electrónico: monikjara01@hotmail.com.

registros disciplinarios diligenciados por diferentes actores, entre ellos: docentes, coordinadores, padres de familia y los mismos estudiantes, con el objetivo de analizar la forma como se construyen discursivamente los sujetos.

Los resultados de la investigación demuestran cómo en estos registros se fundamentan diferentes concepciones que explicitan no un propósito formador del ser, sino una intención individual y subjetiva cuyo fin es el control. El aporte de este estudio se enmarca en fines educativos, para lo cual muestra los procesos disciplinarios como parte fundamental e integral de los formativos y no solo como procesos de control en el momento de orientar una clase.

Palabras claves: sujeto discursivo, dinámica enunciativa, dimensión dialógica del discurso, estructura del discurso pedagógico, dimensión ideológica y la polifonía.

ABSTRACT

This article summarizes the research project "The discursive construction of the subject in the disciplinary records of School Augusto Zuluaga Patiño", carried out in a public educational institution in Pereira; where an analysis of the disciplinary records allowed to identify the discursive construction of the subjects in relation to the situation of enunciation, following the model of Declarative Dynamics and Integrative Perspective developed by Martinez (2005). This model is based on other theoretical constructs such as the Dialogic Dimension of Speech by Mikhail Bakhtin (1982), and Ducrot's Polyphony (1984).

The study is defined by the perspective of discourse studies within a qualitative research of descriptive range. The methodology is focused on the analysis of 39 student resumes that constitute the disciplinary records kept by different teachers, coordinators, parents and students themselves, in order to analyze how the subjects are constructed discursively.

The research results demonstrate how different conceptions are based on these records which do not display a purpose of developing the human being, but an individual and subjective intention of control. The contribution of this study is towards educational purposes which show the disciplinary proceedings as fundamental and integral part of the training process; and not just as control processes when teaching a class.

Keywords: subject discourse, dynamics limitation, dialogical dimension of discourse, structure of pedagogic discourse and ideological polyphony dimension.

La convivencia escolar se plantea, tanto por cada uno de los miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes, maestros, directivos), como por los entes del gobierno que velan por los derechos del menor, como un problema apremiante que requiere medidas urgentes y eficaces, que resuelvan las situaciones de conflicto que se presentan al interior de las instituciones educativas, al mismo tiempo que contribuyan a resolver problemas de carácter social.

Sin embargo, los diferentes programas, proyectos, procedimientos, que se aplican al interior de estas instituciones, no generan el impacto esperado, y las acciones emprendidas por los adultos responsables terminan muchas veces en acciones coercitivas que se contraponen al ejercicio pedagógico de formar para la vida.

El reglamento escolar o manual de convivencia es el instrumento de regulación por excelencia, que posibilita, al interior de las instituciones educativas, no solo mantener ambientes propicios para la convivencia escolar, sino también orientar a los integrantes de la comunidad en actitudes y valores socialmente aceptables. Por esta razón, se convierte en un dispositivo de control social que, según Gutiérrez (2009), “cumple con una doble función; por una parte, sirve para formalizar la reglamentación interna de grupos, es decir, ayuda a establecer y a hacer visibles las normas que hacen posible su funcionamiento y, por otra parte, son utilizados como herramientas de control, encausamiento y ejercicio de poder”.

Es así como el manual de convivencia o los acuerdos para la ética y la convivencia² define las prácticas educativas en torno a la convivencia escolar; entre ellas, el registro disciplinario se convierte en un acto discursivo, que deja en evidencia el cumplimiento o incumplimiento del reglamento escolar por parte del estudiante. Dada, entonces, la importancia que se le confiere institucionalmente a este documento para la toma de decisiones frente al joven que se educa, en cuanto a su permanencia/exclusión, promoción/reprobación, felicitación/sanción, se hace necesario realizar un análisis al discurso que allí opera, de tal manera que se pueda vislumbrar si estas prácticas realmente cumplen un papel formativo en la estructuración del ser o son prácticas coercitivas que reproducen las relaciones de poder de una escuela tradicional.

² Nombre que recibe el reglamento escolar en la IE, que se analiza.

En este sentido, analizar el discurso regulatorio de la escuela, a partir de los registros disciplinarios, implica entender la cultura escolar en términos de lo permitido y lo prohibido, comprender el contexto en el que se ponen a circular las prácticas discursivas que legitiman y sancionan los comportamientos, como las reglas de interacción, las relaciones de poder, la distribución de los espacios, las celebraciones institucionales, las sanciones que se aplican, las menciones de honor, entre muchas otras prácticas, que construyen y legitiman un *saber ser*. Pues cada acto de la práctica cotidiana en la escuela les dice a los niños y jóvenes lo que tienen que hacer, cómo, para qué, dónde, creando las reglas de un orden institucional, que “produce el orden en el discurso de instrucción, [pues] no hay discurso de instrucción que no esté atravesado por el discurso regulador. Siendo así, el discurso regulador establece todo el orden en el discurso pedagógico” (Bernstein, 1998:64-65).

De esta manera, el asunto de la convivencia y la disciplina requieren de un análisis especial dentro de cada institución, que permita señalar los puntos y criterios de encuentro y de consenso que le den paso a compromisos comunitarios, y a que cada miembro de la comunidad asuma su responsabilidad con el objetivo de que los procesos educativos puedan avanzar hacia la formación en saberes, pero también en el éxito de saber “convivir con los otros”³ en el marco de una comunicación civilizada y armoniosa.

La prevalencia de las relaciones asimétricas afianza el modelo tradicional

El género discursivo —entendido por Bajtín (1997) como “cada esfera de la praxis humana que define de manera estable el contenido temático, el estilo y la composición del enunciado”—, encontrado en los registros disciplinarios analizados, es el **género pedagógico**, definido por Bernstein como “la regla que inserta un discurso de competencia en un discurso de orden social, de modo que el último domina al primero” (1994:189). En él, el **discurso regulativo** es el predominante, puesto que el lenguaje utilizado por el locutor-docente cumple con la función de educar en un *saber ser*, donde la regulación de la conducta y las actitudes de los estudiantes, en cuanto a su desempeño académico y social, son el tópico del discurso.

³ Martiñá, R. (2006). *Cuidar y educar*. Buenos Aires: Bonum.

Este tipo de género establece una relación asimétrica entre los interlocutores, que define las relaciones de poder y las formas de interacción, donde el adulto —llámese docente, coordinador o padre de familia— asume desde una posición de autoridad legitimada por la institucionalidad la regulación del comportamiento del estudiante, control que está sustentado en el orden social y la normativa institucional.

De ahí que, sobre este tipo de relación pedagógica, se establece un **contrato social de habla**, en el cual se definen las condiciones de interacción, donde uno de los participantes regula, controla, educa, y el otro es regulado, vigilado y educado. Por esta razón, en el registro disciplinario, prevalecen dos tipos de contrato de habla. Un primer contrato: **informar/hacer-saber**, que tiene como interlocutor a un sujeto que está interesado en conocer el proceso del estudiante, y un segundo contrato: **amonestar/deber-hacer**, que se dirige directamente al estudiante como el interlocutor principal.

Encontramos entonces, en los registros disciplinarios, un género **pedagógico/regulativo**, que establece predominantemente como contrato de habla “**informar/hacer-saber**”; un **locutor** configurado como una figura de autoridad legitimada por la institucionalidad que tiene como objetivo la regulación del comportamiento del estudiante, mediante la inscripción de su rol socio-institucional; un **interlocutor**, que tiene conocimiento de las reglas y valores que se inscriben en la institución educativa y que, además, muestra interés en conocer el seguimiento llevado a cabo con el estudiante en su proceso de formación. El estudiante, entonces, es el tema del discurso, puesto que los textos hacen referencia a las faltas presentadas por este, y a los procedimientos utilizados por las figuras de autoridad para su regulación.

Estos enunciados que se construyen en este tipo de discurso hacen referencia a los comportamientos que se esperan del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: poner atención, estar al día en los cuadernos, permanecer sentado, prepararse para las evaluaciones, entre otros deberes; al mismo tiempo, reflejan el rol de autoridad del maestro, quien dirige la interacción, define qué se enseña, en qué tiempos, con qué métodos. Estos aspectos corresponden a los imaginarios de una escuela tradicional, en contraposición a un modelo constructivista que le da al estudiante el protagonismo en su propio proceso de formación, sustentado en una relación horizontal entre docente-estudiante.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿El género pedagógico plantea de manera invariable la relación asimétrica entre docente/estudiante, o esta práctica es solo producto de una educación tradicional? ¿Es condición *sine qua non* del discurso regulatorio cumplir de manera fehaciente con el discurso institucional, o dentro del discurso regulatorio se pueden llevar a cabo procesos que desarrollen una moral más autónoma? ¿Los registros disciplinarios realmente evidencian las acciones pedagógicas realizadas en el proceso de formación? ¿La legitimidad de los comportamientos en la escuela es definida por toda la comunidad educativa como reza la ley, o solo por quienes representan la institucionalidad?

La presencia del narrador omnisciente como principio de verdad

En estos registros disciplinarios es predominante la presencia de un narrador heterodiegético, el cual, según Garrido(1996), se identifica por narrar el acontecimiento de tal manera que permanece ajeno a todo lo que ocurre en la historia, limitándose a narrar los hechos ya sea como conocedor de la información o como testigo. Estas cualidades se hacen evidentes en los registros disciplinarios, cuando el docente se limita a enunciar la falta cometida por el estudiante, como si no formara parte del acontecimiento.

El primer enunciador (E-1) que se construye es el de un observador externo, alguien que presencia la trasgresión de la norma institucional, al mismo tiempo que informa, a un interlocutor ausente en la situación de enunciación, sobre el hecho de la trasgresión; un sujeto que posee autoridad para amonestar a quien trasgrede la norma, acción que lleva a cabo mediante el registro escrito en la hoja de vida:

No trajo el cuaderno viajero⁴

Durante las clases de inglés impide el normal desarrollo de la misma.

*En la evaluación sacó el cuaderno y empezó a contestar la evaluación.
Hizo Trampa.*

En este discurso es sobresaliente la norma institucional; aquellas acciones que se sancionan están dentro de lo que se ha establecido institucionalmente como

⁴ Estos enunciados fueron transcritos tal cual fueron escritos por sus autores.

una falta, razón por la que el locutor, en su accionar, no asume ninguna posición y se convierte en un simple espectador-veedor de su cumplimiento. El enunciador afirma de manera implícita algunas de las reglas que el estudiante debe cumplir en el contrato social; se da por sentado que el enunciatario conoce las reglas institucionales. En este sentido, se construyen dos enunciatarios: un primer **enunciatario (Eto-1)**, que es el objeto de la amonestación escrita, el estudiante —el cual se encuentra en un nivel de inferioridad—; y un segundo **enunciatario (Eto-2)**, que tiene autoridad sobre el estudiante para sancionar o castigar, del cual se espera una alianza con el enunciador para regular su comportamiento, como es el directivo, el padre de familia, el comité de convivencia, la comisión de evaluación y promoción, entre otros.

La manera como están contruidos los enunciados da un carácter de objetividad, lo que no permite poner en duda la aserción realizada por el locutor; para este propósito, el locutor se vale del uso de la tercera persona, en la cual el enunciador se presenta como un observador de la situación, sin hacerse partícipe ni responsable de esta, asumiendo la voz de su rol socio-institucional. Sin embargo, en el registro no se hace alusión al contexto en el cual ocurren los hechos, ni se convoca la voz del estudiante, ni se explicitan las acciones que suceden al registro, como si la acción pedagógica quedara suspendida en la amonestación/sanción o en la aserción/información de lo ocurrido; ello podría interpretarse como una práctica pedagógica sustentada en el uso de un poder autoritario y deshumanizado, donde lo importante es el cumplimiento de la norma institucional, lo que refleja la reproducción de las relaciones de poder en la escuela. De igual manera, se evidencia cómo el discurso institucional prevalece sobre el discurso individual, pues, en este tipo de registro, se ocultan los verdaderos pensamientos, sentimientos y acciones del autor.

La polarización del nos/ellos, como estrategia discursiva en el uso del poder

Al respecto, conviene decir que, en los registros disciplinarios, se hallan marcas que demuestran el abuso de poder del educador llámese docente o directivo, sobre el estudiante, mediante “la polarización” entre los pronombres *nosotros-ellos*, ya que una característica de este discurso es hablar de nuestros aspectos positivos y hablar de sus aspectos negativos. “Este tipo de auto-representación positiva y presentación negativa de los demás, no es solo una característica general del conflicto entre los grupos y de las formas de interacción entre los

grupos opuestos, también caracteriza cómo hablamos de nosotros mismos y de los otros" (van Dijk, 2003).

Este predominio de los pronombres en la relación docente/ estudiante pone en evidencia las autorrepresentaciones positivas del docente y las representaciones negativas de los estudiantes, que se hacen innegables en las estructuras del discurso. Así, por ejemplo, en la selección del tema, el cual es según van Dijk la estructura semántica más importante del discurso, puesto que se queda en la memoria del interlocutor, el enunciador lo presenta de una manera que adquiere un significado particular; en este caso, las acciones de los estudiantes se presentan como una secuencia de acciones negativas que alteran la vida institucional, que queda grabada en la mente de las personas, que tienen acceso a las hojas de vida, creando una imagen negativa del estudiante. Ello legitima la acción de la institución, como la expulsión o la sanción.

De esta manera, otro enunciador encontrado en estos registros (E-2) es el de un sujeto responsable, cumplidor de su deber, que da cuenta de sus acciones en la formación del estudiante, específicamente en el debido proceso, ante un interlocutor que posee un nivel de jerarquía superior a la suya y tiene autoridad sobre él:

Se citó su acudiente para que intervenga al niño en casa y esté muy pendiente de él por bajo rendimiento académico. Además constantemente interrumpe las clases.

Es reportada con bajo nivel académico en 9 materias. ...Citó a la familia (no asistieron).

Se presenta el acudiente, se le leen todas las anotaciones del estudiante, se le recuerda que tiene compromiso de convivencia firmado y que no ha asumido ningún cambio, que será llevado a comité de convivencia para que determine el proceso a seguir con el estudiante.

Este tipo de enunciador construye dos enunciatarios: un **enunciatario 1 (Eto-1)**, que se constituye como un posible aliado, un sujeto que vela por el proceso de formación del estudiante, ya sea en el rol de autoridad educativa o de acudiente; su propósito es que, al estar informado sobre las acciones adelantadas por el locutor, apoyará cualquier decisión institucional que se tome con el estudiante.

Por otro lado, construye un segundo **enunciatario (Eto-2)**, que desaprueba las acciones del maestro-directivo, y se muestra crítico frente a su práctica pedagógica, en favor del estudiante.

En este tipo de enunciados, se pone de manifiesto una relación distante entre los sujetos discursivos, estableciéndose una relación estrictamente funcional, además de evidenciar las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos participantes; por un lado, la relación asimétrica entre docente/estudiante, y, por otro lado, la relación entre docente/directivo, en la que el locutor pasa de ser una autoridad a un subalterno que cumple con su rol. El enunciado pone de manifiesto un enunciador que se siente vigilado, amenazado y controlado por entidades superiores. Los procedimientos legales e institucionales prevalecen sobre los pedagógicos a la hora de ver amenazada su imagen el locutor, quien asigna la responsabilidad en el logro de los objetivos educativos al estudiante y su familia, mientras que conserva una imagen positiva de sí. El docente y el directivo se presentan como personas responsables, que cumplen con el debido proceso, mostrando una imagen positiva de sí mismos frente a la autoridad que los regula, mientras que presentan una imagen negativa del estudiante y su familia.

Se observa entonces la prevalencia de un discurso que se centra en el *sí mismo*, para dejar evidencias, dejar constancias, frente a una imagen de autoridad amenazadora y castrante, generándose una imagen negativa del estudiante, quien, de ser un sujeto de formación, pasa a convertirse en un enemigo que obstaculiza el cumplimiento de las funciones del educador.

El tercer enunciador (E-3) encontrado en las hojas de vida de los estudiantes es el de un sujeto partícipe en la situación de comunicación, que tiene autoridad para “hacer-hacer” en el cumplimiento de las acciones que se desprenden del contrato social de enseñanza- aprendizaje, y tiene legitimidad desde su rol socio-institucional para ordenar, preguntar, recomendar, amonestar, evaluar, felicitar y amenazar.

Este tipo de enunciador aparece en los registros disciplinarios a través de las figuras de autoridad que regulan el comportamiento del estudiante, tales como el docente, el coordinador y el padre de familia; sin embargo, se observa diferencias significativas en la relación entre los sujetos discursivos, las cuales se evidencian en los actos de habla que se realizan, pues, mientras los actos de

habla del docente y el coordinador sancionan, felicitan, amenazan, dan órdenes, los actos realizados por el padre de familia aconsejan y apoyan.

Es común encontrar en este tipo de enunciador otras voces de apoyo, especialmente cuando este se manifiesta en la voz del docente (Voz-1), quien refuerza su posición a través de la voz del estudiante (Voz-2), confirmando lo enunciado, y fortaleciendo la imagen negativa de este:

...Al preguntarle informa que está involucrada la compañera KARLA GUARIN, Porque ella me lo quito para untar los compañeros pero a ella se le cayó y todos se fueron a recogerlo Agrega que Karla lo utilizó hasta en la formación....

...en el primer trabajo del 2 trimestre no lo tiene completo después de 4 horas con tiempo en el salón, y responde que antes tiene mucho si apenas empecé hoy la evaluación...

El estudiante se muestra agresivo y grosero cuando se le revisa el cuaderno pues según el merece una mejor nota...

O a través de la voz del padre (Voz-3), que se manifiesta mediante la réplica, acerca de un enunciado anterior emitido por una figura de autoridad representante de la institucionalidad (docente-coordinador), enunciado que confirma el incumplimiento de los deberes escolares por parte del estudiante:

...te apollare en los momentos de dificultad. Pero tú tienes un compromiso con sígo mismo...

Laura preocúpate más por el estudio no sé qué te está pasando ya para terminar el bachiller...

En estos enunciados se construyen dos imágenes de enunciatarios: **Eto-1**: se construye una imagen de enunciatario que conoce las normas institucionales y comparte valores frente al “deber- hacer” del estudiante y el “deber-hacer” de las figuras de autoridad que forman parte del contrato del proceso de enseñanza-aprendizaje, del cual se espera se convierta en un aliado que apoye las acciones del locutor. **Eto-2**: se construye una imagen de enunciatario que desconoce el comportamiento presentado por el estudiante y las acciones emprendidas por las autoridades de la institución educativa, el cual puede llegar a convertirse en un posible oponente de las decisiones tomadas con el estudiante.

La manera como se construye el enunciado corresponde a una organización narrativa, donde el locutor cuenta un acontecimiento mediante la utilización de un lenguaje sencillo, que brinda cercanía entre el enunciador y lo enunciado, de tal manera que da un carácter de verdad. Sin embargo, dependiendo del locutor, la relación con el tercero cambia, pues mientras el docente/directivo asume una posición autoritaria, el padre de familia asume una autoridad flexible. Se construye entonces una imagen negativa de lo referido, con el fin de lograr la adhesión del interlocutor, de manera que tanto padres de familia como educadores muestran una imagen positiva de sí mismos, como sujetos cumplidores de su rol, mientras que se proyecta una imagen negativa del estudiante, pues, cuando su voz aparece en el enunciado, se hace a través del discurso referido, como apoyo a lo expresado por el locutor y no como la voz propia.

El cuarto enunciador (E-4) presente en los registros disciplinarios se construye como un sujeto incapaz de hacer cumplir la norma institucional, víctima de la trasgresión permanente del estudiante; un sujeto que no se siente reconocido en su rol de autoridad, y, por consiguiente, no se hace responsable del desempeño académico y comportamental del mismo.

Durante las explicaciones de inglés se la pasa haciendo señas, no atiende e interrumpe constantemente. Esto es repetitivo y hace caso omiso a los llamados de atención.

El estudiante en el primer trimestre presentó bajo desempeño tanto en ética como en Religión. Hoy para la clase de religión no trajo la actividad, se muestra indiferente ante los llamados de atención. No muestra interés por el estudio.

En clase de química charla, juega con su compañera María Jimena Muñoz, Se le llama la atención y no obedece. Reincide en la falta.

Sobre esta imagen se construyen dos enunciatarios. **Eto-1:** se construye una imagen de enunciatario que conoce las normas institucionales y comparte valores frente al “deber- hacer” del estudiante, convirtiéndose en un aliado solidario del locutor. **Eto-2:** se construye una imagen de enunciatario que conoce las normas institucionales y la función del maestro de regular el comportamiento del estudiante, convirtiéndose en un posible oponente y crítico de su accionar.

El locutor construye una imagen negativa del tercero a través de la manera como realiza el enunciado; desde la victimización de la figura de autoridad, busca una proximidad con el enunciatario, que lo conduela ante los comportamientos del

estudiante. Deja en evidencia su incapacidad para hacer cumplir el contrato social. En este sentido, se refleja uno de los fenómenos actuales en los que se encuentran envueltos los maestros, y es el forzar una escuela tradicional en un mundo cambiante; pues la estructura de la escuela, la manera como están dispuestos los pupitres en el aula, el uso del marcador y el tablero como recursos para la enseñanza, el uso de textos escolares, más las representaciones sociales frente al rol del maestro, pertenecen a una época ajena a las condiciones sociales, culturales y axiológicas de los jóvenes que se educan, lo cual exige un replanteamiento del sistema educativo, tanto en su infraestructura como en el modelo pedagógico, de tal manera que corresponda a las demandas de las nuevas generaciones.

A manera de conclusión

Teniendo como referentes los distintos enunciadores que se construyen en el discurso de los registros disciplinarios de la institución estudiada, podemos afirmar que los sujetos discursivos que se construyen no dan respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes, al igual que se sigue anclado a una imagen tradicional de docente; el espacio escolar está ajeno a cualquier posibilidad de diálogo, reflexión y argumentación, negando toda posibilidad para la alteridad y la otredad; el registro aparece denunciando la falta, como si fuera la única alternativa de regulación, como si la autoridad del maestro y la acción pedagógica se trasladara al registro escrito; la imagen que se construye del estudiante es la de quien no asume las actitudes esperadas dentro de la institucionalidad, a pesar de la vigilancia del maestro, lo que podría interpretarse como que la regulación del comportamiento no se lleva a cabo mediante un proceso de intervención pedagógica, sino mediante un proceso de vigilancia y control, tal como sucedía en el modelo tradicional: un poder autoritario que niega toda contradicción y otorga el poder al docente y directivo.

De la misma manera, prueba innegable de que aún persiste el modelo tradicional en la escuela son los comportamientos a los que se hace referencia, como poner atención, estar al día en los cuadernos, permanecer sentado, prepararse para las evaluaciones, usar adecuadamente el uniforme, entre otros deberes, que reflejan una estructura escolar que pone al maestro como centro del saber.

Así mismo, se refleja cómo el discurso regulatorio utilizado en los registros niega

toda posibilidad de transformación del estudiante, y convierte el ejercicio pedagógico en una práctica netamente procedimental, donde las faltas del estudiante y las diferentes instancias a las que se acude en el conducto regular ocupan el primer lugar en la interacción, más que en la búsqueda de soluciones frente al conflicto presentado, pues son repetitivos en el tiempo, tanto los comportamientos de los estudiantes, como los procedimientos de las autoridades.

De igual manera, el estudiante es lo referido en el discurso y su voz se pierde en el proceso de formación, otorgándole un papel pasivo; mientras que el docente, directivo y padre de familia pasan a ser los únicos interlocutores válidos, quienes toman las decisiones, en tanto que el estudiante, silenciado en este proceso, pasa de ser sujeto de formación a objeto de formación, desde la ideología predominante en la escuela tradicional.

De la misma manera, este tipo de discurso solo da al enunciador la posibilidad de construir dos tipos de enunciatarios: el que está a favor y se convierte en aliado, o el que está en contra y se convierte en oponente; esta posición convierte el acto pedagógico en un acto de control y poder, en cuanto los enunciados se construyen sobre principios *axiológicos* de verdad/falsedad, *posicionales* de autoridad/subalterno y *ontológicos* de norma/trasgresión.

Bibliografía

Bajtín, M.

- 1982 *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 1997 "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, séptima edición.
- 1997 "El problema del texto". En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, séptima edición.
- 1997:1924 *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. San Juan: Estudios culturales, Editorial Universidad de Puerto Rico.
- 1925:1998 *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.

Bernstein, B.

- 1990 *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure editorial, S.A.
- 1994 *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- 1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata. Fundación PAIDEIA

Charaudeau, P.

- 2002 *Una concepción comunicativa del discurso*. Londres: Estudios del Discurso.
- s.f. "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual". Revista Signos, vol. 37, núm. 56, 2004, pp. 23-39 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157013763003>

Ducrot, O.

- 1986 *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Madrid: Paidós.
- 1986 *Polifonía y argumentación. Escuela de Ciencias del Lenguaje*. Cali-Colombia: Artes Gráficas, Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.

- Garrido, D.
1996 *El texto narrativo*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Gutiérrez Cham, Gerardo
2009 *Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso)*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 43, octubre-diciembre, 2009, pp. 1079-1102. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Kohlberg, L.
1992 *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martíñá, R.
2006 *Cuidar y educar*. Buenos Aires: Bonum.
- Martínez, M.C.
2000 *Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso. La Argumentación en la enunciación*. Recuperado el 20.3.2012 en <http://www.unescolectura.univalle.edu.co>
2005a *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Lectura y escritura dialógica 2*. Seminario Internacional para el Fomento de la Argumentación razonada en A.L. Cátedra UNESCO Lectura y escritura. Editorial Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
2005b *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Editorial Artes gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Martínez, M.C.; Álvarez D. y otros
2004 *Discurso y aprendizaje*. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. UNESCO MECEAL: LE –Sede Colombia. Cali

- 2001 *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor.* Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.
- 2006 *La situación de enunciación. Curso virtual de comprensión y producción de textos.* Módulo II. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Searle J.
1976 *Una taxonomía de los actos ilocucionarios.* Versión castellana de Luis M. *Teorema*, revista internacional de filosofía, Vol. 6, N.º 1. pp. 43-78
- Van Dijk, T.
1990 "Ideología y análisis del discurso". En Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, *Utopía y Praxis Latinoamericana* /Año 10. N° 29 (abril junio, 2005) Pp. 9 – 36. CESA - FCES - Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- 1992 *La ciencia del texto.* Barcelona: Huropesa.
- 1995 *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina.* Barcelona: Gedisa.
- 2001 "Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones". En Revista *Signos* 2006, 39(60): 49-74. Valparaíso: versión *on line*.
- 2004 *Discurso y Dominación. Traducción:* Jennifer Lopera Moreno y Fabio Guerra-Acero O. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, N.º 4, Febrero de 2004 Universidad Nacional de Colombia. Febrero de 2004, Bogotá.

¿EL DISCURSO DEL HÉROE TRÁGICO DE « EL TÚNEL » ES NIHILISTA?

Carmen Aguirre Milosevic¹

Cómo citar: Aguirre Milosevic, C. (2015). ¿El discurso del héroe trágico de « El túnel » es nihilista?. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 12, 119-134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10223146>

RESUMEN

La semántica de los posibles argumentativos (SPA), considerada un modelo de la interfaz semántico-pragmática y de sus objetos respectivos: significación lingüística, léxica y sentido discursivo, es el instrumento elegido para realizar este ejercicio de análisis del discurso, que se extiende a las entidades lingüísticas (sintagmas, frases y unidades textuales). La elección de un extracto literario nos permite abordar la descripción de la significación lingüística y léxica del universo referencial que el discurso propone en y por sus actos de lenguaje.

Palabras claves: significado, sentido, discurso, análisis (lingüístico) del discurso, semántica de los posibles argumentativos, modalidad, modalización.

ABSTRACT

Semantics of Argumentative Probabilities (SAP), considered a model of semantic-pragmatic interface, and its specific objects: linguistic signification, lexical and discursive sense, is the chosen tool to carry out this practice of discourse analysis that extends to linguistic entities (phrases, sentences and textual units). The choice of a literary extract allows us to address the description of the linguistic and lexical significance of the referential universe proposed in speech acts by discourse.

Keywords: meaning, sense, discourse, analysis (linguistic) of discourse, semantics of argumentative probabilities, modality, modeling.

¹ Master en Didáctica de Lenguas Extranjeras, UMSS Cochabamba y Univ. Nantes Francia. Correo electrónico: ais_edu_aguirre@yahoo.fr.

Introducción

Según O. Galatanu, el análisis del discurso se sirve de un concepto extraído de investigaciones propiamente lingüísticas, el de la modalidad. Este último es definido de manera general como la ‘marca otorgada por el sujeto hablante o comunicante a su enunciado’, o como evidencia de la responsabilidad del enunciador con respecto a su enunciado (2000a). De allí el interés que suscita el ejercicio de análisis del discurso del personaje protagonista de la obra literaria con el propósito de poner en relieve el sistema de valores al cual alude por la toma de posición, por su actualización o su enunciación. El objetivo de este trabajo es realizar este estudio para identificar el sistema de valores en las modalidades de enunciado en la obra de Ernesto Sábato *El túnel*.

Metodología

El texto elegido es el primer capítulo de la obra de Ernesto Sábato, *El túnel*. Al respecto, se realizará un relevamiento y un análisis de los valores modales transmitidos en el discurso del personaje principal, siguiendo el modelo de análisis del discurso de O. Galatanu, para terminar con un análisis del sistema de valores identificados.

El primer capítulo es la apertura de la narración, que representa un discurso de confesión del narrador protagonista. Este discurso, que posee una modalidad evaluativa en términos de valores ilocucionarios, según Galatanu, y que ejerce una función de comunicación, nos parece muy apropiado para nuestro trabajo, puesto que el protagonista expresa, desde ya, su «posición con respecto al tema tratado». He aquí una primera hipótesis sobre los valores transmitidos por el discurso del personaje que nos propone una percepción del mundo opuesta a la de los otros.

La obra constituye una metáfora de la persecución inútil del tiempo que transcurre ineluctablemente. Juan Pablo Castel, el protagonista de la obra, experimenta una inmensa felicidad de encontrar una mujer capaz de comprender su soledad, su dolor íntimo y el verdadero propósito de su obra de arte. El propósito inútil de fijar para la eternidad ese instante lo arrastra al crimen. Sábato afirma que él deseaba contar la historia de un artista hundido en la locura, cuyo drama residía en la comunicación imposible que le impide establecer con María el encuentro deseado con el «otro». Con relación a los «otros», el

protagonista se sitúa a una gran distancia imposible de recorrer, y hace la «evaluación del mundo» como un iconoclasta. Nos remite a aquello lo que Galatanu denomina «la dimensión edificante» de la palabra deconstruida y reconstruida en el discurso del personaje.

Corpus

El corpus está compuesto por las palabras extraídas del discurso del personaje en el capítulo I. Como se señaló con anterioridad, este capítulo es el de apertura del relato, donde el sujeto enunciator realiza un discurso de confesión dirigido a un interlocutor que no está definido *a priori* por una modalidad enunciativa. Las tres primeras líneas del relato permiten a este sujeto enunciator situar al lector en el contexto. Se sirve de una serie de digresiones que permiten al lector relevar el plano subjetivo del discurso.

Para el estudio de este *corpus*, y la determinación de los valores subjetivantes u objetivantes del discurso, hemos previsto el estudio de los valores modales tal como aparecen en el modelo de modalidad del enunciado de O. Galatanu. Se enfatiza el estudio de los valores modales tal como la citada autora los ha presentado, clasificándolos como valores ontológicos del orden alético y deóntico; los valores de juicio de verdad, del orden epistemológico y del doxológico; los valores axiológicos en el orden ético/moral, hedónico afectivo, y los valores finalizantes de orden volitivo y desiderativo.

Si “el acto discursivo es esencialmente argumentativo, es decir, sostenido por dos operaciones mentales: una operación de asociación de dos o más representaciones del mundo en un bloque signifiante” (Galatanu, 1984), nuestro proceso de análisis trataría de enfocar este producto del acto discursivo en términos de «enunciados ocurrentes definidos como bloques de significación natural » (ob. cit.) para desembocar en posibles argumentativos. Este análisis abordará el plan semántico que sirve de marco al análisis discursivo en la modalidad de enunciado.

En una segunda etapa, se procederá a proporcionar definiciones generales sobre la filosofía del pensamiento nihilista. Se tomará en cuenta dos palabras que están asociadas a este concepto para verificar a continuación, con el análisis de los lexemas que serán reagrupados alrededor de los componentes seriales del pensamiento nihilista.

Clasificación de lexemas

CAPÍTULO I El Túnel	
VALORES MODALES	
Ontológicos	
Aléticos : L.16 <i>Tantas calamidades</i> , L.8 <i>la especie humana</i> , L.8 <i>todo tiempo pasado</i> , L.10 <i>cosas malas</i> , L.13 <i>los hechos malos</i> , L.25 <i>un ser humano</i> , L.29 <i>veneno</i> Necesario L.11 <i>validez universal</i> Imposible Posible	
Deónticos Obligatorio L.2 <i>el proceso</i> Facultativo L.8 <i>forma de defensa</i> Permitido Prohibido L.2 <i>mató</i> , L.27 <i>se lo liquida</i> , L.29 <i>destilando</i>	
JUCIO DE VERDAD	
Epistémicos Cierto L.3 <i>recuerdo</i> , L.15 <i>me parece tan horrible</i> , L.5 <i>recordar</i> , L.11 <i>en el olvido</i> , L.20 <i>después de leer</i>	
Doxológicos Incierto L.2 <i>supongo</i> Certo L.6 <i>siempre he pensado que no hay</i> , L.9 <i>no indica</i> , L.11 <i>no tiene</i> , L.14 <i>todo tiempo pasado fue peor</i> , L.16 <i>tantas calamidades</i> , L.16 <i>rostros cínicos y crueles</i> , L.17 <i>tantas malas acciones</i> , L.18 <i>sórdido museo de la vergüenza</i> , L.22 <i>lo más vergonzoso</i> , L.23 <i>más limpia</i> , L.24 <i>más inofensiva</i> , L.26 <i>convicción</i> , L.29 <i>una buena acción</i> , L.35 <i>es una verdad</i> , L.36 <i>el mundo es horrible</i> .	
AXIOLÓGICOS	
Éticos/morales Negativo L.36 <i>horrible</i> , L.15 <i>horrible</i> , L.27 <i>se lo liquida</i> , L.31 <i>maledicencia</i> , L.31 <i>bajezas</i> , L.38 <i>obligaron</i> Positivo Pragmático L.1 <i>Bastará</i> , L.3 <i>no se necesitan</i> , L.8 <i>una forma</i> , L.9 <i>no indica</i> , L.33 <i>aprovechar</i> , L.36 <i>demonstración</i> , L.36 <i>probarlo</i> .	
Hedónicos/ afectivos Positivo L.11 <i>felizmente</i> , L.24 <i>honesta</i> , L.26 <i>profunda</i> Negativo L.15 <i>me parece tan horrible</i> , L.16 <i>cínicos</i> , L.16 <i>cruels</i> , L.18 <i>temerosa luz</i> , L.18 <i>sórdido</i> , L.18 <i>vergüenza</i> , L.19 <i>he quedado aplastado</i> , L.21 <i>lo más vergonzoso</i> , L.28 <i>peor</i> , L.36 <i>el mundo es horrible</i> , L.38 <i>se quejó</i>	
FINALIZANTES Desiderativos : L.10 <i>las echa</i> Volitivos: L.33 <i>mi libertad liquidando a seis o siete tipos</i> , L.27 <i>se lo liquida</i>	

Se ha podido constatar que el texto posee una clasificación de valores modales además de una orientación subjetivante en el discurso del protagonista que vamos a presentar en orden decreciente:

- 21 ocurrencias: los lexemas que tienen un valor modal de **juicio de verdad**: epistémicos: 5 ocurrencias, y doxológicos 16 ocurrencias
- 14 ocurrencias: los lexemas que tienen un valor modal axiológico **hedónico afectivo positivo**: 3 ocurrencias, y negativo: 11 ocurrencias.
- 12 ocurrencias: los lexemas que tienen un valor modal axiológico **ético moral negativo**: 6 ocurrencias, y **pragmático**: 6 ocurrencias.
- 12 ocurrencias: los lexemas que tienen un valor modal **ontológico alético**: 7 ocurrencias y **deóntico**: 5 ocurrencias.
- 3 ocurrencias: los lexemas con valor modal **axiológico: finalizante: desiderativas**: 1 ocurrencia; **volitivas**: 2 ocurrencias.

El discurso del protagonista posee una tendencia hacia la subjetivación de su discurso. Después de un estudio de la tabla de análisis en términos de tensión y de distancia, se observa que los enunciados elocutivos tienen una gran ocurrencia: un 57%. Los enunciados alocutivos tienen una sola ocurrencia: «*Piensen cuánto* ». Lo que nos permite hacer la hipótesis siguiente: es un discurso en el que la distancia es prácticamente inexistente. No existe una relación simétrica con el «otro».

Definiciones de nihilismo

El Nihilismo, escuela del rechazo absoluto, aparece como la voluntad de borrar todo lo que fue, negar todo lo que es, considerando que el mundo es suficientemente viejo para no prolongar su agonía.(Biaggi, 1988)

El concepto como doctrina filosófica, nacido en la antigüedad con los filósofos griegos, asocia a su significación el término latín «nihil» (que significa «nada»), y lleva a un pensamiento radicalmente negador. Los filósofos se interrogan sobre el sentido de la existencia, sobre la pulsión del hombre de lanzarse al vacío, en el sinsentido. Ciertos filósofos descubren con “el nihilismo la palabra que se ajusta al concepto de ilusiones perdidas, el dolor existencial, el vacío de la vida, la tentación

de la muerte. El término se instala en una dimensión polémica, permite designar con una remarcable impresión la melancolía, el pesimismo, y de una manera muy general, toda concepción ya sea trágica o decadente de la vida" (ob. cit.).

En ese sentido, es importante retener dos palabras que vamos a considerar estereotipos asociados a la significación de la doctrina filosófica del nihilismo «**pesimismo**» e «**iconoclasta**».

Justificación de la elección

Para la palabra «pesimismo», estas son las definiciones:

Pesimismo n.m. (1759) der. *Pessimus*, superlativo, *malus* « malo ». *Pessimus* derivó en la *pesme* en la lengua oral (v1050) «muy malo». 1 Disposición del espíritu que lleva a descuidar aspectos favorables o positivos, a tener por seguro que los acontecimientos terminarán mal. Temperamento inclinado al pesimismo> ver todo negro. Estado de espíritu que espera un final infeliz, un desenlace malo a una y otra situación 2 (1819), (Schopenhauer) Doctrina filosófica según la cual, el mal sobrepasa al bien en un mundo que es obra de una voluntad indiferente al bien y al mal. (Rey, 2005)

Disposición del espíritu que lleva a tomar las cosas del lado malo, a estar persuadido de que terminarán mal. 2. Phil. Doctrina según la cual el mal sobrepasa al bien en un mundo que es la obra de la indiferencia hacia al bien o el mal. (Le Petit Robert de la lengua francesa, 2008)

Para la palabra «iconoclasta», contamos con las siguientes definiciones:

n. adj.1557, griego bizantino *eikonoklastes* «que destruye las imágenes». 1. Hist. Defensor de los emperadores bizantinos que se opusieron a la adoración y al culto de las imágenes santas >ícono-adj. Los emperadores iconoclastas. 2. Persona que proscribe o destruye las imágenes santas, y por ext.las obras de arte. «Bandas de iconoclastas habían devastado las catedrales». Furor iconoclasta. 3. Fig. Pey. Que es hostil a las tradiciones y busca destruirlas, hacerlas desaparecer. (Le Petit Robert de la lengua francesa, 2008)

En los textos escogidos de Vladimir Biaggi (1988: 116), "se sobrepasará el sentido banal del término para retener lo que Schopenhauer dice de la vida (dolor y aburrimiento) y del mundo (absurdo)".

Por otra parte, se tiene:

n. y adj.². (1557) en Bloch-warthung, después en 1605; griego bizantino, *eikonoklastes*, “destructor de imágenes” grec class. Eikon (icono) y klân (destruir). 1. Partidario de los emperadores bizantinos que en los siglos VIII y IX se opusieron a la adoración y al culto de las imágenes santas. León III, l’Isaurien, Clément V, León L’Armenien. 2. Persona que condena, proscribe o destruye las imágenes santas, la representación de personas divinas, de santos y por extensión, las obras de arte. 3 Que es hostil a las formas heredadas del pasado, a las tradiciones hasta destruirlas. (Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française, 2008)

En los textos escogidos de V. Biaggi (ob. cit.), “con un poco más de pasión en el nihilismo, me sería posible —negando todo— de sacudirme de mis dudas y triunfar. Pero solo tengo el gusto por la negación, no tengo la gracia”. (E. M. Cioran, citado por Biaggi, 1988).

Análisis discursivo

a) Pesimismo

El modelo de la semántica de los posibles argumentativos de Olga Galatanu, para el primer estrato de la significación de las palabras, propone una referencia lexicográfica de las palabras a partir de los diccionarios. Para la palabra «pesimismo», los rasgos necesarios de categorización (TNC) son:

- Disposición del espíritu para negar los aspectos favorables.
- Disposición del espíritu que lleva a tomar las cosas del lado malo.

En términos de predicados abstractos, se tiene:

<querer ignorar los aspectos favorables>, <tomar las cosas del lado malo>, por lo tanto, <ver todo negro>, lo que se verifica en el discurso del personaje:

La frase “todo tiempo pasado fue mejor” no indica que antes sucedieran menos cosas malas sino que —felizmente— la gente las echa en el olvido.

² Nuestra traducción.

La definición lexical de «cosas malas» denota un valor negativo: las describe como un evento que afecta penosa, cruelmente a alguien. Esta palabra posee un valor modal alético, posible negativo.

Los posibles argumentativos (PA) para esta palabra son:

Lazo natural: fenómeno-síntoma

Polo negativo:

Niega la oposición desdicha/ dicha. Y solo infiere aspectos negativos.

«todo tiempo pasado fue mejor» no indica que antes sucedieran menos cosas malas, sino que —felizmente— la gente las echa en el olvido.

«todo tiempo pasado»

por lo tanto penurias

por lo tanto tristeza

por lo tanto dolor

.....

En el discurso del personaje, «tiempo pasado» posee un valor negativo y no admite este despliegue:

«todo tiempo pasado» sin embargo alegría

Sin embargo felicidad

.....

El hecho de que solo exista el polo negativo nos permite afirmar que en este contexto discursivo es una palabra monovalente.

La intención ilocutoria solo revela la infelicidad:

L <querer decir>

L<querer hacer>

D <saber>

L<saber>

P es verdad (Galatanu, 2002: 89)

Retomando esta representación de la configuración modal del acto ilocutorio AFIRMAR, propuesta por Galatanu, podríamos inferir que esta intención ilocutoria tiene su justificación en las creencias del sujeto enunciador y que las considera verdaderas.

Yo, por ejemplo, me caracterizo por recordar preferentemente los hechos malos y, así, casi podría decir que “todo tiempo pasado fue peor”

L < querer decir >

L < querer hacer >

L < querer poder >

L < no ver nada más que P >

El «mal» posee un valor alético, necesario, negativo. El «mal» es descrito como aquello que es contrario a la moral, a la virtud. En este enunciado, el verbo «recordar» es tener presente en el espíritu un recuerdo en su memoria, lo que posee un valor epistémico, cierto, positivo, pero contaminado por la palabra «mal». Puede poseer un valor bivalente (+)(-).

Lazo natural: causa – efecto

Polo negativo:

Porque:

- Niega el bien.

Porque:

- Hay en él una preponderancia de sentimientos de repugnancia.

Porque:

- El mal vence al bien.

Los despliegues de posibles argumentativos:

« Yo recuerdo por lo tanto niego el bien »

*« Recuerdo sin embargo pienso solo en los vicios
sin embargo experimento asco »*

.....

El sujeto enunciador muestra una tendencia actitudinal de negación de la bivalencia de la significación del producto de la acción de «recordar», le atribuye únicamente un valor monovalente al recuerdo: su valor negativo. Asume una posición epistémica con relación a la memoria como una facultad de conservar información negativa:

«Recuerdo tantas calamidades, tantos rostros cínicos y crueles, tantas malas acciones».

El valor epistémico del discurso del sujeto hablante orientado hacia una tendencia subjetivante está reforzado por los valores modales atribuidos a calamidades que él asocia a una gran desgracia pública, y que poseen un valor modal alético, aleatorio negativo.

«El presente me parece tan horrible como el pasado».

«Horrible» se define léxicamente como que causa horror, llena de horror y de disgusto, posee un valor axiológico del orden de lo hedónico afectivo negativo.

Lazo natural: Fenómeno-síntoma

Polo negativo

Porque:

La mirada nihilista idealiza la fealdad en términos de:

L <querer decir>

L<querer hacer>

D <saber>

L<saber>

P verdad

Retomando nuevamente, la representación de la modalidad ilocucionaria (Galatanu, 2002: 89) de AFIRMAR ilustra la actitud del sujeto enunciador que este realiza como un hecho de <saber cierto>, de su conocimiento del mundo, gracias a una percepción que considera unívoca. «Parecer» puede inscribirse en el orden de lo epistémico, positivo. En este enunciado, sin embargo, la significación posee únicamente un valor negativo.

«La memoria es para mí como la temerosa luz que alumbra un sórdido museo de la vergüenza».

Siempre bajo el esquema de la representación de la configuración modal del acto ilocutorio de O. Galatanu, el sujeto enunciador realiza una afirmación con una variante, como una creencia y no como un hecho indiscutible:

L <querer decir>

L<querer hacer>

D <saber>

L<saber>

P cierto para L

En su enunciado «sórdido museo de la vergüenza», el adjetivo «sórdido», que quiere decir sucio, miserable, es el adjetivo calificativo que revela su posición, «el juicio de valor» expresado por el sujeto enunciador. Este último trata de persuadir a su alocutorio, el lector, por sus creencias a propósito de su percepción del mundo, justificando una experiencia de orden epistémico negativo, puesto que se asocia su saber a la humillación, a la miseria, a la repugnancia por su conocimiento del mundo.

¡Cuántas veces he quedado aplastado durante horas!

L <querer decir>

L <querer hacer>

D <saber>

L<saber>

estado de L

Por el contenido del enunciado, el sujeto enunciador quiere ilustrar una actitud, muestra su faz sufriente, su pesimismo. «Aplastar» tiene las siguientes significaciones: aplastar o doblar bajo un peso, obligar a soportar algo penoso, corroborar el estado hedónico afectivo, negativo que el personaje quiere describir.

Los enunciados que acabamos de analizar pueden asociarse a la palabra PESIMISMO, que se ha considerado como un estereotipo contenido en la definición de la doctrina filosófica del nihilismo.

A continuación, se va a proceder al análisis de los enunciados que están asociados a otro estereotipo que se extrae de la definición de la doctrina filosófica de nihilismo: ICONOCLASTA.

b) Iconoclasta

Retomemos brevemente lo que evoca la definición de la palabra «iconoclasta». En su sentido amplio, significa «destructor de imágenes», aquel que destruye las representaciones. En nuestro contexto, aquel que destruye valores ontológicos: aléticos y deónticos:

«los criminales son gente más limpia»

Recordemos la definición de criminal:

Adj y n. 1080? lat. *criminalis*. 1 Que es culpable de una infracción grave a la moral, a la ley. Criminal delante de Dios, delante de los hombres.2. Persona que es culpable de asesinato.

Nos lleva a una orientación deóntica, prohibida, negativa del término. Con relación al *topoi*, propone un enunciado transgresivo como se constatará más adelante:

«Criminal» por lo tanto culpable delante de Dios, delante de los hombres

Por lo tanto infracción de la ley moral

Por lo tanto culpable de asesinato

La actitud modal de la representación del enunciado puede ser de negación:

Entonces:

« *Criminal* » sin embargo más limpio que los otros

Sin embargo, más inofensivo que los otros

Ello permite hacer una inversión, pues el valor negativo de la palabra «criminal» está mitigado por las etiquetas nominales: «limpios», que posee en su significación “que tiene el aspecto conveniente, limpio. Una tenida limpia => decente”, es decir, un valor modal de juicio de verdad, doxológico, positivo.

Con respecto a la etiqueta «*inofensivos*», en el enunciado siguiente, podemos ver que se procede de la misma manera:

«Los criminales son más inofensivos que los otros»

L <querer decir>

L<querer hacer>

D <saber>

L<saber>

P verdad

«Inofensivos» significa incapaz de hacer daño, que no hace mal a otros => inocente; que no es nocivo. En ese sentido, el sujeto enunciador niega las cualidades negativas atribuidas a «criminal» para realizar una reconfiguración de su significación. Reconfigurando la percepción, reconstruye la significación de los valores ontológicos del mundo.

¿Un individuo es pernicioso? Pues se lo liquida y se acabó.

El verbo «liquidar» es un sinónimo de «matar», que posee un valor negativo del orden deóntico, prohibido: Deshacerse => eliminar, matar. Entonces, podemos conocer la actitud del sujeto enunciador:

L <querer decir>

L<querer hacer>

D<saber>

L<saber>

L <querer hacer>

Por su enunciado, el sujeto enunciador quiere hacer conocer su creencia con respecto a valores ontológicos:

«Es una honesta y profunda convicción».

Este valida su creencia por la etiqueta nominal «honesta», que posee un valor deóntico, positivo.

A partir de estos elementos, en términos de «bloques argumentativos internos», tenemos:

«Validez de la eliminación de un ser humano por la pena de muerte»
con una relación «causa-efecto».

para: librar a la sociedad de individuos nefastos.

para: evitar que destilen veneno.

El sujeto enunciador expresa su posición, y mediante ella la distancia cero con respecto a su enunciado con el pronombre personal YO, que designa al sujeto elocutivo:

«Debo confesar que ahora lamento no haber aprovechado mejor el tiempo de mi libertad, liquidando a seis o siete tipos que conozco».

L <querer decir>

L<querer hacer>

D <saber>

L<lamentar>

L <no haber hecho P>

Conclusiones

En la primera parte de este trabajo, se constata aquello que O. Galatanu denomina «*las funciones evaluativas del acto discursivo*», con las que se confirma que “el contenido semántico en que el enunciado produce adquiere una orientación semánticamente argumentativa”; y, en una segunda parte, «*su valor en la comunicación, su valor interactivo e ilocucionario*».

Según este ejercicio de análisis de semántica argumentativa, se puede inferir que el discurso del protagonista se inscribe en la tipología del discurso nihilista en el plano semántico del análisis del discurso, porque sus enunciados permiten un despliegue de las palabras «pesimismo» e «iconoclasta», que nos permite responder a la pregunta de investigación: ¿El discurso del héroe trágico es nihilista?

En lo que concierne al valor de «la comunicación», es decir «su valor interactivo o ilocucionario», es necesario referirse a la afirmación de O. Galatanu (2002: 88): “las configuraciones modales son [...] sobremodalizadas por una modalidad volitiva sobre la comunicación verbal, por un QUERER DECIR, que llamamos la intención de comunicación”. Galatanu sostiene que todo acto de lenguaje tiene una intención ilocutoria, lo que nos lleva a una conclusión parcial: puesto que la configuración modal de los enunciados del protagonista responde a la representación del acto de AFIRMAR, la intención ilocutoria del protagonista sería la de hacer conocer al lector que lo que afirma es una verdad indiscutible.

En el caso del discurso analizado, tomando en cuenta la orientación dominante de valores modales, se ha relevado una gran ocurrencia de lexemas que poseen valor epistémico y doxológico, lo que guarda relación con la configuración de «SABER» (Galatanu, 2002: 89), y contribuye directamente a la evaluación del mundo que se expresa en el discurso del héroe trágico.

Bibliografía

Biaggi, Vladimir

2003 *Le nihilisme, textes choisis*. Paris: Ed. Flammarion.

Galatanu, Olga

2000a "Langue, discours et systèmes de valeurs". Dans Suomela-Salmi, E. (éd.), *Curiosités linguistiques*. Turku: Université de Turku. 80-102

2000b "Signification, sens et construction discursive de soi et du monde". Dans *Signification, sens, formation*. J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.). Paris : Presses Universitaires.

2002 CALD-Centre d'Analyse Linguistique du discours (EA 2162) Groupe D'Analyse Sémantique et Pragmatique. Université de Nantes.

2003 "La construction discursive des valeurs". Dans Séminaire de CRF 5dir. J-M Barbier)/ *Valeurs et activités professionnelles*, L'Harmattan.

2004 "La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse de discours". En M. J. Salinero Cascante et I. Iñarra Las Heras (eds.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, Actes du Congrès International d'Études Françaises, La Rioja, Croisée des Chemins, 7-10 mai 2002, Lagrano, Espagne, Vol. 2, 213-225.

Le Robert

2008 *Le Petit Robert de la langue française*. Paris: Le Robert.

Pescheux, Marion

2004 "Apprendre, de la machine à la cuisine: un essai d'application du modèle de la sémantique argumentative intégrée". Dans *Études de sémantique argumentative*, Cahiers du GRASP N.º 11, MSH Ange Guépin.

Rey, Alain

2005 *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris: SNL Le Robert.

Sábato, Ernesto

1991 *El túnel*. Buenos Aires: Ed. Losada.

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de noviembre de 2015
en Talleres Gráficos “KIPUS”
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4-4582716 / 4237448



FONDO
EDITORIAL